أصول التربية

الدكتور محمد منير مرسي

دكتوراه الفلسفة فى التربية من جامعة لندن

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت: ٣٩٢٦٤٠١





تأليف

الدكتور محمد منير مرسى

دكتوراه الفلسفة فى التربية من جامعة لندن

استاذ التربية بجامعة قطر

طبعة منقحة

الناشر



بسم الله الرحمن الرحيم

« وهو الذى أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً » .

صدق الله العظيم

محتويات الكتـــاب

صفحة

	صفحة
ــ مقـــدمة	٧
ــ الفصــل الأول : التربية ــ مفهومهــا وتطورها وأهميتهــا وأصــولها	٩
ــ مفهــوم التربية	١١
ــ اختلاف النظرة الى مفهوم التربية	١٧
ــ التربية كعملية ونتيجة	١٩
ــ خلاصــــة	٢١
ــ أهميــة التربية	٢٣
ــ تطور مفهوم التربية	٢٧
ــ أصــول التربية	٣٢
ــ علــوم التربية	٣٦
ــ أساليب وأنماط تعليمية	٤٥
ــ مفاهيم تربوية	٦٩
ــ الدعوة الى اللامدرسية	٩٢
ــ الفصــل الثانى : التربية الاسلامية ــ أهدافها وأسسها وأســاليبها	٩٥
ــ أهداف التربية الاسلامية	٩٧
ــ أسس التربية الاسلامية	١٠٢
ــ أساليب التربية الاسلامية	١١٩
ــ الفصــل الثالث : التعليم المدرسى ووظائفه فى المجتمع	١٢٩
ــ مقــدمة	١٣١
ــ المدرسة كنظام اجتماعى	١٣٦

صفحة

— وظائف المدرسة ١٣٧
— المهارات مقابل النمو ١٥٣

الفصل الرابع : الثقافة — مفهومها ، تصنيفاتها ونظرياتها ١٥٧
— مقدمة فى أهمية دراسة الثقافة ١٥٩
— معنى الثقافة ١٦٢
— تصنيف الثقافة ١٦٦
— انتقال الثقافة ١٧٠
— نظريات الثقافة ١٧٢
— خصائص الثقافة ١٨٣

— **الفصل الخامس** : التغير الثقافى والاجتماعى ١٩٧
— التغير الثقافى ١٩٧
— التغير الاجتماعى والتربية ٢١٢

— **الفصل السادس** : الثقافة والمعلم ٢١٧
— مقدمة ٢١٩
— الثقافة والشخصية ٢٢١
— الثقافة والشخصية والتربية ٢٢٧
— المعلم والثقافة ٢٣٠
— اعداد المعلم ٢٣١
— منزلة المعلم ومكانته ٢٣٨
— سلطة المعلم ودوره ٢٤٢
— متناقضات دور المعلم ٢٤٧
— المعلم والنظام ٢٤٨
— الحاجة الى نظريات فى التدريس ٢٥٩

مراجع الكتاب ٢٦٥

مقـــدمــــة

تعتبر أصول التربية من الأمور التى لا يستطيع أى دارس للتربية أن يستغنى عنها لأنها تمثل ركيزة رئيسية فى تكوينه وإعداده • وتبرز أهمية دراسة أصـــول التربية مع تزايد النظرة بل والاعتراف بالتربية كمهنة انسانية راقية • واذا كانت المهنة تقوم على التخصص فان هذا التخصص لا يتأتى الا من خلال الإعداد المهنى الطويل الذى يقوم فى أساسه على دراسة الأصول العلمية للمهنة • ودراسة هذه الأصول تمثل ركيزة هامة لدارس التربية لأنها تساعده على تكوين الحس المهنى لديه ومساعدته على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المهنية التى تتطلبها المواقف الميدانية المختلفة فى ممارسته للتربية • ومن هنا كانت أهمية هذا الكتاب الذى يحاول أن يقدم لدارسى التربية الأصول الثقافية والفلسفية للتربية فى صـــورة واضحة مبسطة •

ولا تقتصر أهمية هذا الكتاب على دارسى التربية وانما تمثل أهمية مماثلة لراسمى السياسات التعليمية والمهتمين بإعـــداد المعلمين وتدريبهم والمشتغلين بالعلوم التربوية ، والعاملين بالتربيـــة والتعليم من مربيين ومعلمين •

الى كل هؤلاء نقدم هذا الكتاب آملين أن يجـــدوا فيه بعض زاد قصدنا من ورائه الخير والنفع •• وعلى الله قصد السبيل •

الدوحة مايو ١٩٨٤

د • محمد منير مرسى

الفصل الأول

التربية ـــ مفهومها ـــ تطورها ـــ أهميتها ـــ أصولها

الفصـــل الأول

التربية : مفهومها — تطورها — أهميتها — أصولها

مفهوم التربية :

فى تناولنا لمفهوم التربية سنعرض لما تقوله المعاجم ، ثم نعرض لمـا يقوله فلاسفة التربية ومفكروها .

أولا : ماذا تقول المعاجم عن مفهوم التربية ؟ ..

اذا نحن بحثنا فى المعاجم اللغوية العربية لتحديد معنى التربية فاننا نجـد أنها ترجع فى أصلها اللغوى العربى الى الفعل (ربا — يربو) أى نمـا وزاد . وفى التنزيل الحكيم « وترى الأرض هامدة فاذا أنزلنا عليها المـاء اهتزت وربت » أى نمت وزادت لمـا يتداخلها من المـاء والنبات . وتقول رُبِّىَ فى بيت فلان أى نشأ فيه ، ورباه بمعنى نشأه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية .. وفى التنزيل الحكيم أيضاً « قال ألم نُربك فينا وليداً ولبثت فينا من عمرك سنين » « وقل ربِّ ارحمهما كما ربيانى صغيرا » .

وورد فى « الصحاح » فى اللغـة والعلوم أن التربيـة هى « تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كى تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف » .

وهكذا يتضمن المعنى اللغوى للتربية عملية النمو والزيادة . ومن الطبيعى أن يكون هذا النمو وتلك الزيادة من جنس الشىء وطبيعته ؛ وبالنسبة للانسان يكون هذا النمو فى جسمه وعقله وخلقه كما سبق .

وهذا المعنى اللغوى للتربية على أنها عملية نمو هو لب معنى التربية بمعناها الاصطلاحى فى أذهان المربين .

والواقع أن هناك عدة معان للتربية تتفرع كلها من عملية النمو .

فهى بالمعنى الواسع تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل فى هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية • وهى بهذا المعنى تعنى التنشئة الاجتماعية المتكاملة للفرد •

والتربية بمعناها الضيق تعنى غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات معينة أنشئت لهذا الغرض كالمدارس مثلا •• وهى بهذا المعنى تصبح مرادفة للتعليم • ولا شك فى أن التعليم هو جانب جزئى من جوانب التربية يقتصر على تنمية الجانب العقلى والمعرفى •• وهـذا المعنى للتربية هـو من جانب المتعلم سواء كان تعلمه من خلال اكتشافاته وخبراته الخاصة أو من خلال تعلمه على أيدى أناس آخرين •

ويقدم معجم العلوم السلوكية عدة تعريفات للتربية من أهمها (١) :

١ ـ أن التربية تعنى التغييرات المتتابعة التى تحدث للفرد والتى يؤثر فى معرفته واتجاهاته وسلوكه كنتيجة للدراسة والتعليم المدرسى •

٢ ـ أن التربية تعنى نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجاً عن النضج ويقدم « جود » فى معجمه التربوى أربعة معان للتربية :

١ ـ هى مجموعة كل العمليات التى من خلالها يقوم الفرد بتنمية قدراته واتجاهاته وصـور أخرى من السلوك ذات القيمة الايجابية فى المجتمع الذى يحيا فيه •

٢ ـ هى العملية الاجتماعية التى يخضع الأفراد من خلالها لتأثيرات بيئة أو وسط منتقى ومضبوط (كالمدرسة مثلا) وذلك حتى يمكن لهم أن يحققوا كفاءتهم الاجتماعية وأقصى نموهم الفردى •

٣ ـ هى الفن الذى بواسطته يتوفر لكل جيل من الأجيال معرفة المـاضى فى صورة منظمة •

---

(1) Wolman, B. : Dictionary of Behavioral science. p. 113.

٤ — هى مصطلح عام يقصد به عادة المقررات المهنية التى تقدم فى معاهد التعليم العالية لإعداد المعلمين ، مثل : علم النفس التربوى — فلسفة التربية — تاريخ التربيــة — المناهج وطرق التدريس والادارة والاشراف الخ (١) .

ثانيا : ماذا يقول فلاسفة التربية ومفكروها ؟

اذا نحن رجعنا الى ما يقوله فلاسفة التربية لتحديد مفهوم التربية نجــد هناك عدة تعريفات :

قديماً عرف أفلاطون التربية بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة .

ويقول لودج : « هناك معنيان للتربية أحدهما واسع والثانى ضيق ، أما المعنى الواسع فيعنى أن التربية تعادل الخبرة أى خبرة الكائن الحى فى تفاعله مع بيئته الطبيعية ، أما فى معناها الضيق فيقصد بها التعليم المدرسى » .

ويعرف « ميلتون » التربية الصحيحة بأنها التربية التى تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة فى السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة .

ويرى « توماس الأكوينى » أن الهدف من التربية تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية .

ويرى « هيجل » أن الهدف من التربيــة العمل على تشجيع روح الجماعة وتخليص الفرد من روح الأنانية .

ويعرف « دوركايم » التربية بأنها الاجراء الذى يمارسه الأجيال الأكبر سناً على الأجيال التى لم تستعد بعد للحياة الاجتماعية . وهدف

---

(1) Good, C. : Dictionary of Education. p. 202.

التربية ايقاظ وتنمية تلك الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للطفل التى يتطلبها منه كل من المجتمع والبيئة التى أعد من أجلها .

ويعرف « هرمان هورن » وهو أحد الفلاسفة المثاليين التربية بأنها العملية الخارجية للتوافق السامى مع الله من جانب الانسان الحر الواعى الناضج جسمياً وعقلياً ، كما يعبر عن هذا التوافق فى بنية الانسان العقلية والانفعالية والارادية .

ويقول « بتسالوتزى » فى معنى التربية « ان التربية الحقة المثمرة تتمثل أمامى كشجرة غرسها على مقربة من مياه جارية .. بذرتها الصغيرة تنمو منها الشجرة وتستمد منها صفاتها المدفونة فى الطمى والشجرة كلها سلسلة متصلة الحلقات مكونة من أجزاء عضوية . والانسان يشبه هـذه الشجرة ، ففى الطفل تكمن تلك الملكات والقوى الانسانية التى تنمو فيها بعد ، كما أن الفرد وأعضاءه المختلفة لا تلبث أن تتشكل وتصير وحـدة كاملة » .

ويقول « ديوى » فى التربية « انى أعتقد أن الطفل الذى نريد تربيته فرد اجتماعى وأن المجتمع وحدة عضوية مؤلفة من أفراد .. واذا نحن أسقطنا العامل الاجتماعى من حساب الطفل بقينا أمام شىء مجرد واذا أسقطنا العامل الفردى من المجتمع لم يبق الا جمهور بغير حركة أو حياة . من أجل ذلك كان لابد للتربية أن تبدأ بالنظر فى قوى الطفل واهتماماته وعاداته وكان لابد أن تضبط بالرجوع الى هـذه الاعتبارات ولابد أن تفسر على الدوام هـذه القوى والاهتمامات والعادات بمعرفة ما تدل عليه .. ولابد من ترجمتها الى نظائرها الاجتماعية أى الى اللغة التى بها تستطيع القيام بخدمة اجتماعية .

وفى عبارة أخرى نجد أن « جون ديوى » وهو أحد البراجماتيين يعلن أن : « التربية قد تعرف بأنها عملية مستمرة لإعادة بنـاء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعى » .

وهكذا يرى « ديوى » أن التربية نمو الى ما هو أحسن بالنسبة للفرد والجماعة ، وفى رأيه أنه ليست هناك أهداف ثابتة للتربية .

— ويتفق جون ديوى مع فروبل على أن للتربية وجهين أو جانبين : أحدهما سيكلوجى والآخر اجتماعى ومن ثم فان التربية تعنى بتربية « فرد فى مجتمع » فالاعتبارات السيكلوجية تمثل قاعدة لعملية التربية وكذلك طبيعة مجتمع تمثل قاعدة أخرى لها . والتربية تحدث من خلال اشتراك الفرد فى المجتمع . ويتفق « بستالوتزى » مع « فروبل » على أن التربية يجب أن تستهدف الاصلاح الاجتماعى من خلال تنمية امكانيات الفرد وتبعاً للتفكير المسيحى « فان التربية تعنى بصفة أساسية إعداد الانسان لما ينبغى أن يكون عليه ولما ينبغى أن يفعله هنا على الأرض بقصد بلوغ الغاية العليا فى الآخرة » .

والتربية فى الاسلام تعنى بلوغ الكمال بالتدريج ويقصد بالكمال هنا كمال الجسم والعقل والخلق لأن الانسان موضوع التربية . والانسان خليفة الله على الأرض ولذلك يجب أن تأتى تربية الانسان متمشية مع مطالب هذه الخلافة بجوانبها المختلفة وسنفصل ذلك عند الكلام عن خصائص المفهوم الشامل للتربية الاسلامية .

مفهوم التربية والمفاهيم الأخرى :

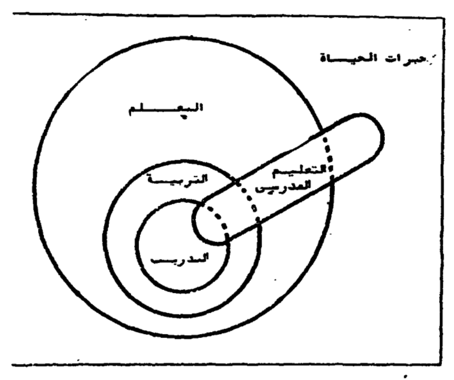
يختلط مفهوم التربية بغيره من المفاهيم الأخرى المتصلة كما سبق أن رأينا فى عرضنا السابق لمفهوم التربية .

ومن المفاهيم التى تختلط بالتربية مفهوم « التعليم » . وكثير من وزارات التربية فى البلاد العربية تحمل الاسمين معا « التربية والتعليم » .

ويقصد بالتربية هنا ما يدور فى المدارس والمؤسسات التعليمية أى التربية المدرسية أو الرسمية .

ويختلط مفهوم التربية أيضا بالتعليم • والتعلم بصرف النظر عن تعدد نظرياته هـو تغير فى الأداء يحدث تحت شروط الممارسة • وهـو بهذا المعنى يشمل الانسان والحيوان • فكما أن الانسـان يتعلم فان الحيوان أيضا يتعلم • ويختلف التعلم عن مفهوم التربية المدرسية فى أن التعلم لا يقتصر على المدارس أو مؤسسات التعليم • فالانسان يتعلم فى داخل المدرســة أو خارجها • كما أنه يتعلم طول حياته • وبهذا يختلف التعلم عن التربية المدرسية وان كان احدى وسائلها • كما أن التعلم يختلف عن التربية بصفة عامة سواء كانت مدرسية أو غير مدرسية فى أنه يمكن أن يتم فى ظل أى ظروف مقصودة أو غير مقصودة • أما التربية فانها عملية مقصودة موجهة • وقد يختلط مفهوم التربية بالتدريب • والخط المميز بينهما يتمثل فى عملية التفكير النقدى • فالتربية على عكس التدريب تتضمن تفكيرا نقديا • فى حين أن التدريب هو عادة عملية آلية يقصد بها اكتساب مهارات سلوكية أو أدائية معينة • وهـذا ينسحب على الانسان والحيوان • فالحيوان يمكن تدريبه كما هـو معروف • وقد شاع فى المـاضى استخدام كلمة التدريب « ومازالت تستخدم فى مجالات التدريب المهنى أو التدريب أثناء الخدمة وان كان استخدام المصطلح الأخير فى طريقة الى الاندثار بالنسبة لميدان التربية والتعليم • فيكثر الآن على سبيل المثال استخدام تربية المعلمين أثناء الخدمة » بدلا من تدريب المعلمين أثناء الخدمة •

ويصور أحد رجال التربية العلاقة بين هذه المفاهيم المتداخلة بالشكل التالى :



العلاقة بين بعض المفاهيم المتصلة بالتربيـــــــة

اختلاف النظرة الى مفهوم التربية :

لقد اختلفت النظرة الى التربية كما رأينا من التعاريف السابقة ، ويبدو أن هذا الاختلاف قائم منذ فجر التاريخ • ففى عبارة مشهـــورة لأرسطو يقول فيها « تختلف الآراء حول موضوعات التربية • فالناس لا تتوحد فكرتهم بالنسبة لمـــا ينبغى أن يتعامه النشء ولا بالنسبة للكمال الانسانى ولا بالنسبة لأفضل حياة ممكنة • بل وليس من الواضح ماذا كان الواجب توجيه التربية أساسا الى العقل أو الخلق • وما اذا كانت مواد الدراســـة المناسبة هى تلك المفيدة فى الحياة أو تلك التى تصنع الكمال أو تلك التى تنمى أواصر المعرفة •• ليس جميع الناس ســـواء فى تقديرهم للكمال الانسانى المتميز ومن ثم فمن الطبيعى أن يختلفوا حول الإعداد المناسب للوصول اليه » • ومن الطبيعى بالنسبة لموضوع هـــام كالتربية أن تختلف وجهات النظر فيه ، وقد عرضنا لبعض الآراء والتعريفات التى توضح هذا الاختلاف :

— فقد ينظر الى التربية على أنها تهذيب الخلق وتنمية الخلاق الحميدة فى الانسان وتربيته على الكمال والفضيلة وهـذا هو مفهـوم التربية بمعناها التهذيبى أو التأديبى •

— وقد ينظر الى التربية على أنها عملية روحية لتعميق ايمان الانسان بخالقه وتقوية صلته به •

— وقد يقصد بها تسامى الانســان عن رغباته الدنيوية وحاجاته المـادية والبيولوجية •

— وقد يقصد بها عملية إعداد الانسان لحياة الكبار أو تكيفه لبيئته المـادية والاجتماعية •

— وقد ينظر الى التربية على أنها خدمة المثل العليا للمجتمع ، ومن ناحية أخرى خدمة المثل العليا للفرد وقــد يجمع بين النظريتين فى ظل الديمقراطية مثلا •

— وقد ينظر الى التربية على أنها عملية تنميــة اجتماعيــة للفرد والمجتمع معاً •

— وقد ينظر إليها على أنها عملية اقتصادية تعنى استثمار الأموال فى الموارد البشرية التى هى عنصر هام من عناصر الانتــاج الرئيسية ، ويصبح هدف التربية فى ظل هــذا المفهوم إعداد القوى البشرية المدربة التى تستطيع أن تقدم بدورها فى مجال العمل والانتاج • وأن التربية لها دور رئيسى فى عملية التنمية الاقتصادية ولها عائدها ومردودها الاقتصادى الذى يفوق أى عائد نحصل عليه من أى مجال استثمارى آخر • وهذا هو مفهوم التربية بمعناها الاقتصادى •

— وقد يجمع بين أكثر من وجهة نظر من النظرات السابقة ، وقــد يجمع بينها جميعاً •

ـ وهناك معنى آخر مخالف لكل ما سبق وهـو أنه قد ينظر الى التربية على أنها أحد فروع المعرفة الأكاديمية الذى ينقسم الى تخصصات مختلفة فى فلسفة التربية وأصولها وتاريخها ومناهجها وطرق تدريسها وغيرها من التخصصات التى تنقسم اليها التربية وهـذا هو معنى التربية بالمعنى المهنى Professional •

وهكذا يمكن القول بأن للتربية منطلقات انسانية وقومية وتنموية وعلمية واجتماعية ، كما أن هذه المنطلقات يمكن أن ترمى الى تحقيق أهداف متعددة منها ما هـو من أجل المحافظة على المجتمع وتماسكه ، ومنها ما هو للتغيير والتجديد أو البناء أو الحراك الاجتماعى •

التربية كعملية ونتيجـة :

قد ينظر الى التربية على أنها غاية فى حد ذاتها تستهدف مسـاعدة الفرد على تحقيق ذاته وتنمية قدراته وامكانياته وتزويده بالمهارات المعرفية والسلوكية والعملية التى تمكنه من أن يحيا حياة حرة كريمة بعيدة عن قيود الجهل وشبح الفقر واهدار القيم والكرامة الانسانية •

وقد ينظر الى التربية على أنها وسيلة لتحقيق كل ما سبق أو على أنها وسيلة لخدمة أغراض الدولة والمجتمع • وتصبح التربية فى هـذه الحالة وسيلة الدولة أو المجتمع فى خدمة أغراضها التى تستهدفها ، وقد يكون ذلك بدون التضحية بالفرد نفسـه أو قد يكون فى ذلك تضحية به وبقيمته وكرامته كما فى التربية الدكتاتورية •

وبصرف النظر عن اختلاف النظرة الى التربية فانه يجب أن نميز بين التربية كنتيجة والتربية كعملية ، فالتربية كنتيجة تعنى ما يحدث للفرد من خلال النمو والتعليم باكتساب ألوان المعرفة والمثل العليا والنمـو الجسمى والعقلى والانفعالى والوجدانى والاجتماعى • وهى كعملية تعنى كل المؤثرات التربوية والثقافية التى يتعرض لها الفرد بصورة منظمة موجهة

من خلال منظمات متخصصة أو بصورة غير منظمة من كل القوى المعلمة والمربية فى المجتمع كالأسرة والمؤسسات الدينية وجميع وسائل الاعلام والاتصال الجماهيرية وجماعة الزمان والصحة وغيرها •

وقد سبق أن أشرنا الى أن التربية عملية نمـو للفرد ، ولكن ليس كل عملية نمـو تصاحب الانسان أو تطرأ عليه تعتبر تربية الا اذا كانت فى الاتجاه المرغوب من قبل الأسرة والمجتمع ومنظماته الدينية والثقافية والتربوية •• فهناك ألوان من السلوك غير المرغوب فيه يكتسبها الفرد من قرناء السـوء وهى لا تعتبر تربية لأنها لا تحظى بالقبول من المجتمع •

وهناك مظاهر من النمو الانسانى لا تدخل فى نطاق التربية ، فظهور الأسنان ونمو الشعر مثلا كلها مظاهر للنمو الانسانى تحدث نتيجة للنضج ، وهى مظاهر للنمو مرغوب فيها وتعتبر ضرورية لاكتمال صورة الانسان كما أرادها الخالق عز وجل ، كما أنها ضرورية لمـا يترتب عليها من أهمية لبقاء الانسان واستمراره فى الحياة من ناحية ، وما تستلزمه من مطالب تربوية مترتبة عليها من ناحية أخرى ، والنمو الجسمى مثلا يحتاج الى تمرين وتدريب وممارسـة رياضة ليشب قويا صحيحا مؤديا لوظائفه بانتظام ويترتب على ذلك نتائج ايجابية لوظائف الجسم الأخرى • ان المثل يقول « العقل السليم فى الجسم السليم » وهو ما يوضح العلاقة العضوية بينهما •

وهكذا يمكن تقسيم مظاهر النمو التى تحدث للانسان الى نوعية رئيسية تبعا لأسباب حدوثها •• فمنها ما يحـدث نتيجة النضج وهو ما أشرنا اليه من قبل ومنها ما يحدث نتيجة التعلم ، ويشمل ذلك كل ألوان السلوك المكتسب للانسان من مهارات ومفاهيم وعادات واتجاهات وقيم وغيرها ، وهناك علاقة عضوية بين النضج والتعلم فالنضج أساس التعلم • فتعلم الانسان لمهارة الكتابة مثلا يتطلب مستوى معينا من النضج الجسمى وتعلمه المعارف والعلوم يتطلب أيضا مستوى معينا من النضج العقلى •• وهكـذا •

وهذا النمو الذى يطرأ على الانسان سواء كان جسمياً أو عقلياً أو نفسياً أو اجتماعياً يحدث نتيجة تفاعل الانسان مع بيئته المادية والاجتماعية التي يعيش فيها : وهذا يعنى تداخل عناصر مختلفة فى بيئة الانسان فى احداث هذا النمو •• وتشمل هذه العناصر كل القوى المعلمة فى المجتمع الا أن هذه القوى تختلف فيما بينها تبعاً لدرجات القصد فى التربية فبعضها قد يؤدى الى نمو الانسان دون أن يكون هناك غرض مقصود لإحداث هذا النمو من جانب القوى المحدثة له •• ولهذا تختلط مظاهر النمو المرغوب فيها وغير المرغوب فيها نتيجة لذلك فالفرد يتعرض لخبرات سارة ومؤلمة كما يتعرض لمواقف مختلفة فى بيئته الطبيعية ويتعلم منها أشياء غير مقصود تعلمها لذاتها : وهذا النوع من النمو يطلق عليه تربية البيئة أو الوسط •

وهناك أيضاً مظاهر أخرى للنمو تحدث نتيجة قيام الأسرة أو المؤسسات الدينية والاقتصادية والعسكرية • وفى مثل هذه الحالة يكون النمو مقصوداً لذاته لكنه يأتى من جانب أفراد أو هيئات تختلف عن هيئات التربية والتعليم بمعناها المدرسى •• ويطلق على هذا النوع من التربية ، التربية غير المدرسية تمييزاً له عن التربية المدرسية والتى تتم فى نطاق منظم من خلال تنظيم مدرسى له برامجه ومناهجه وله معلموه ومشرفوه والقائمون عليه ، فهذا النوع من التربية تبلغ درجات القصد فيه حدها المهنى الأقصى لأنها تعتبر وظيفتها الأولى التربية وهى تهدف اليها عن قصد وتكرس كل جهودها للبلوغ الى أهدافها •

خلاصة :

يمكننا أن نستخلص من كل التعريفات السابقة ما يلى :

أولا — أن التربية عمل انسانى :

ويقوم هذا الفهم للتربية على افتراض طبيعة خاصة للانسان يتميز بها عن جميع التصنيفات الأخرى من الكائنات الحية •

ثانيا — التربية عملية نشـــاط :

فالتربية ليست شيئاً يمكن أن نلمسه ولكنها عملية نشاط متعلق بالأفراد فمعنى أننا نربى أننا نشتغل بعملية نشاط ، ومعنى أن يكون الفرد قــد تربى أن يكون قد مر بعملية نشاط ، فالتربية لا تعنى المعرفة والمهارة والأخلاق ولكنها دليل على أن الفرد قد تربى من خلال عملية نشاط •

ثالثا — التربية عملية نمــو :

فعملية النشاط تتعلق بنمو الأفراد فهى عملية تتضمن ما يصبح عليه الفرد فى المستقبل ، فالتربية تتعلق بطبيعة الفرد الحقيقية الداخلية لا بتلك الأشياء التى لا يمتلكها الا عن طريق الاشتراك مع غيره ، فالتربية عملية نمــو انسانى أو عملية تعلم •

رابعاً — التربية عملية توجيه :

ليست كل العمليات التى تتضمن النمو الانسانى تربية ، وانما تلك العمليات التى توجه وترشد وتشكل ما سيصبح عليه الفرد ، بمعنى أن التربية تتطلب اشرافاً تربوياً على الفرد الذى يتربى ويتم ذلك التوجيه عن طريق الأفراد المسموح لهم بالقيام بعملية التوجيه ، وكذلك يمكن للذات أن توجه الفرد لنموه وهى ما تسمى بالتربية الذاتية فهى جزء هام من العمل التربوى كله •

وكذلك يمكن أن يكون التوجيه قصدياً متعمداً كالصديق الذى يوجه نمو صديقه عن قصد يعتبر مربياً وعمليات التوجيه القصدية ترمى الى التأثير فى نمو الفرد وفى تعلمه •

ومن هنا نصل الى تعريف التربية بأنها عملية قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفراد لنمو أفراد آخرين •

ان الاعتراض الرئيسى على هذا التعريف للتربية هو أنه تعريف

ضيق جداً لأنه يؤكد على التوجيه القصدى للنمو الانسانى . بينما يمكن أن يتعلم الانسان أيضاً بغير قصد وتعمد ، ويمكن أن يرد على هذا النقد بأن التعريف الضيق مقصود لذاته لأنه يعطى درجة من الدقة والتحديد دون اهمال للمعانى العادية الهامة . وهذا التعريف وسط بين المفهوم الضيق للتربيـــة بأنها « التعليم فى المدرســـة » والمفهوم الواسع للتربية « بأنها الحياة » [1] .

أهمية التربيـــة :

تلعب التربية دوراً رئيسياً هاماً فى حياة الشعوب جميعاً المتقدمة منها والنامية على السواء . فقد برزت أهمية التربية فى حياة الشعوب وقيمتها فى تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفى زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التى تواجهها .. وتبدو أهمية التربية فى الجوانب الآتية :

١ ــ أنها أصبحت استراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم . وأصبحت من حيث الأولوية لا تقل عن أولوية الدفاع والأمن القومى ان لم تزد عليهما ، وذلك أن رقى الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على نوعية أفرادها .. فالعبرة اذن هى فى كيف البشر لا بكمهم وعددهم . وفى المـــاضى حكمت بريطانيا الهند بتعدادها الضخم بعدة مئات من الموظفين الحكوميين . واسرائيل بتعدادها الذى لا يتعدى المليونين تتحدى مائة وخمسين مليوناً من العرب وما يزيد على ضعف هـــذا العدد من المسلمين ، واذا كنا نتكلم عن نوعية البشر فان هذا يبرز على الفور أهمية الدور الذى تقوم به التربية باعتبارها المسئولة عن هـــذا الجانب النوعى فى الانسان الذى هو بدوره موضوع التربية ولهذه الأهمية الاستراتيجية للتربية ارتبطت بها ظواهر لم تكن مألوفة من قبل فى العصور السابقة ، ونعنى بذلك ظاهرة مثل سرقة العقول البشرية وظاهرة « التجسس الصناعى » وغيرها ، وكلها ظواهر تشير الى الأساليب الملتوية التى تلجأ اليها الدول

---

(١) فينكس : فلسفة التربية . ترجمة محمد لبيب النجيحى ــ دار النهضة العربيـــة ١٩٦٥ .

المعاصرة تحت ضغط الاحتياجات القومية الملحة للحصول على نوع من الخبرة الفنية لا يتوفر لها ذاتياً •

ولتزايد أهمية التربية فى حياة الشعوب أصبحت تمثل اهتماماً قومياً لكل الحكومات والشعوب ولا يمكن لأى حكومة الآن أن تترك الحبل على الغارب فى ميدان التربية أو التعليم لتتولاه الجهود المحلية أو الخاصة دون توجيه قومى من جانب الدولة • وهذه ظاهرة تنسحب بدرجات متفاوتة على كل شعوب العالم المعاصر حتى فى الدول التى درجت التقاليد التربوية بها على اعتبار التعليم ليس مسئولية الحكومة وانما هو مسئولية السلطات المحلية أو الولايات • وأوضح أمثلة على ذلك التحول الحادث الآن فى التعليم الأمريكى والبريطانى ، وكلتا الدولتين تولى على المستوى القومى اهتماماً متزايداً قد يصل أحياناً حد التعارض مع المقررات الدستورية فى حالة التعليم الأمريكى •

وما أردنا أن نؤكده هنا أن التربية أصبحت تمثل عصب الحياة للشعوب المعاصرة وهى لهذا تعتبر مسألة حيوية على جانب كبير من الأهمية ترصد لها هذه الشعوب الأموال اللازمة وتخطط لها وتوجهها •

٢ — أنها عامل هام فى التنمية الاقتصادية للمجتمعات ، فالعنصر البشرى أهم ما تمتلكه أى دولة حتى بالنسبة للدول الفقيرة فى مواردها الطبيعية وثرواتها الاقتصادية كاليابان مثلا التى تعتبر نموذجاً حياً لدور التربية فى تنمية العنصر البشرى القادر على تحقيق التقدم والرجاء لبلاده •

لقد تأكد الدور الهام الذى تقوم به التربية فى زيادة الانتاج القومى وبالتالى زيادة الدخل القومى •• وأصبح ينظر الى التربية من الناحية الاقتصادية على أنها استثمار فى الموارد البشرية • كما أن التربية لها دور هام آخر فى تنشيط المؤسسات الصناعية والانتاجية من خلال تطوير المعرفة وأساليب العمل والانتاج بهذه المؤسسات ، وهناك كثير من الدراسات العالمية التى أولت اهتمامها لدراسة العائد الاقتصادى للتعليم

وأوضحت بما لا يدع مجالا للشك أن هـذا العائد يفوق أضعافاً مضاعفة نظيره من أى عائد آخر يأتى عن طريق أى استثمار فى أى مجال آخـر غير مجال التعليم •

٢ — أنها عامل هام فى التنمية الاجتماعية ، ومع أنه لا يمكن فصل التنمية الاقتصادية عن التنمية الاجتماعية للارتباط العضوى الوثيق بينها ، فان هـذا الفصل له ما يبرره من جانب المعالجة العلمية وللتربية دورها الهام فى التنمية الاجتماعية للأفراد من حيث كونهم أفراداً فى علاقة اجتماعية تفرضها عليهم أدوارهم المتعددة فى المجتمع كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل المسئوليات والقيام بالواجبات التى تفرضها هـذه المواطنة وممارسة الحقوق والواجبات القومية والاجتماعية والقيام بدور الأب والأم ودور الزوج أو الزوجة وغيرها من الأدوار الاجتماعية •

ولا شك أن نجاح القيام بهذه الأدوار يتوقف على درجة النضج التربوى والوعى الثقافى والفكرى لدى الفرد • وبمعنى آخر يتوقف على مدى نجاح التربية فى تكوين الاتجاهات السليمة لدى الفرد نحو المؤسسات المختلفة فى المجتمع ونحو نفسه ونحو أهله ومواطنيه ونحو مجتمعه ككل بل ونحو الانسانية جمعاء •

٣ — أنها ضرورة لإرساء الديمقراطية الصحيحة •• فهناك مثل يقول : « كلما تعلم الانسان زادت حريته » •• وهذا يعنى ارتباط الحرية بالتعليم ، فالتعليم اذن يحرر الانسان من قيود العبودية والجهل •• والحرية أو الديمقراطية لا يمكن أن تعمل فى ظل الأمية أو الفقر الثقافى • ولا يمكن أن نتصور شخصاً جاهـلا يمارس بنجاح حقوقـه السياسية فى الانتخاب والتصويت أو إبداء الرأى والمشورة • وهذا بالطبع يبرز أهمية التربية فى تكوين المواطن الحر المستنير القادر على المشاركة الواعية فى تقدم بلاده •

٤ — أنها ضرورة للتماسك الاجتماعى والوحدة القومية والوطنية • فالتربية عامل هام فى توحيد الاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لـدى

أفراد المجتمع • وهى بهذا تساعدهم فى خلق وحدة فكرية تساعدهم على التفاهم والتفاعل ، وتؤدى الى ترابطهم وتماسكهم • ويمكن للتربية أن تكون سلاحاً ذا حدين فكما أنها وسيلة للوحدة الفكرية والقومية فانها يمكن أن تكون وسيلة لتفريق الناس وايجاد العداوة بينهم كما يحدث فى الدول العنصرية كجنوب أفريقيا وروديسيا البيضاء مثلا • ففى هـذه الدول تستخدم التربية سلاحاً للهدم والتدمير ضد الجانب الآخر بدلا من أن تكون سلاحاً للبناء والتعمير كما هـو المفروض ، ونظراً لأهمية التربية فى إرساء قواعد الوحدة القومية للبلاد فان السلطات الحكومية فى مختلف البلاد تحرص على توحيد الاتجاهات التربوية والتعليمية داخل بلادها وتحريم كل نشاط تربوى أو تعليمى يتعارض مع ذلك ••• ومن الضمانات التى تتخذها الدول عادة فى تحقيق ذلك ، فرض إشرافها على التعليم الأجنبى أو الخاص أو أى تعليم آخر يتوقع منه اتجاهات تربوية متباينة •

٥ — أنها عامل هام فى إحداث الحراك الاجتماعى •• ويقصد بالحراك الاجتماعى فى جانبـه الايجـابى ، ترقى الأفراد وتقدمهم فى السلم الاجتماعى •• وللتربية دور هام فى هـذا التقدم والترقى لأنها تزيد من نوعية الفرد وترتفع بقيمته بمقدار ما يحصل منها • ومن ثم يتحسن دخل الفرد ويزداد بمقدار ما يجيد من مهارات معرفية وعملية لازمة لسوق العمل والانتاج • ويترتب على زيادة دخله فى وضعه الاقتصادى وبالتالى زيادة وضعه الاجتماعى نتيجة لعلو مكانته فى نظر الناس • يضاف الى ذلك أن التربية الى جانب ما يترتب عليها من زيادة الوضع الاقتصادى تعمل على ترقية أذواق الفرد واهتماماته وترفع من مستوى طموحـه وتفجر آماله فى الحياة ، وهذه كلها عوامل تؤدى بالفرد فى النهاية الى الترقى فى السلم الاجتماعى •• وكما أن التربية يمكن أن تكون فى جانبها الايجابى حراكاً اجتماعياً الى أعلى فانها فى جانبها السلبى تكون حراكاً اجتماعياً الى أسفل عندما يقل حظ الفرد منها ويهبط بمستواه عما ينبغى أن يكون عليه نسبة لأهله وأسرته • ولذلك تعتبر التربية عاملا هاما فى تحسين معيشة الأفراد وتذوب الفوارق الطبقية بينهم ، كما أنها فى النهاية

تضيف الى تحسين المستوى الاجتماعى للمجتمع ككل • وترفع من قدرته الذاتية على إحداث التقدم الاجتماعى المنشود •

٦ — أنها ضرورية لبناء الدولة العصرية •• ويعتبر الكلام السابق عن الجوانب المختلفة لأهمية التربية مندرجاً تحت هـذا العنوان ، فالدولة العصرية محصلة لكل هذه الجوانب •• ومفهوم الدولة العصرية واسع مطاط ويتسع كل هذه الجوانب ؛ واذا كانت الدولة العصرية تعنى الدولة التى تعيش عصرها على أساس من التقدم العلمى والتكنولوجى ويتمتع فيها الفرد بالحياة الحرة الكريمة ويرفرف على جوانبها أعلام الرفاهية والعدالة الاجتماعية ، فان التربية تلعب الدور الرئيسى فى إحداث كل ذلك ، ولذلك تعتبر التربية المدخل الحقيقى لتقدم الشعوب وتحقيق عزها ورخاءها •

تطور مفهوم التربيــة :

شهد مفهوم التربية عدة تطورات هامة على مر العصور فكان هـذا التطور نتيجة التحولات الاجتماعية من جانب ، واتساع النظرة العلمية الى ميدان التربية من جانب آخر ، ومن أهم هذه التحولات •

١ — أن ميدان التربية انتقل من مرحلة الجهود المبعثرة وغير المنظمـة عندما كانت التربية مسئولية الأسرة وغيرها من قطاعات المجتمع الى مرحلة الجهود المنظمة التى تخطط لها البرامج وتنظم لها المشروعات وتكرس لها الجهود وتصـدر بشأنها القوانين والتشريعات التى تنظمها وترسى قواعدها •

٢ — أنها انتقلت مـن مرحلة احتكار الأسرة لها الى مرحلة المنظمات المتخصصة التى تقوم لها وتشرف عليها وتوجهها وظهر الى جانب الأسرة المؤسسات الدينية والعسكرية والاقتصادية وأخيراً ظهرت المدرسة كمنظمة تربوية رسمية •

٣ — أنها انتقلت من مرحلة تعليم القلة والصفوة الى تعليم جماهير الشعب

كل الشعب • فقد كانت التربية فى الماضى مقصورة على فئة مختارة من الناس قادرة اقتصادياً واجتماعياً • أما الآن فقد أصبحت التربية حقاً لكل انسان تعترف به المواثيق الدولية والقومية على السواء •

وترتب على ذلك التزام كثير من الدول بتوفير حد أدنى من التعليم لكل أبنائها بصرف النظر عن الجنس أو اللون أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية •• وقد يعجب الانسان من النمو الكمى الهائل الذى حدث فى ميدان التربية خلال السنوات الأخيرة مما يدل على مدى التحول الجماهيرى للتربية والتعليم فى عصرنا الراهن • كما يتزايد من ناحية أخرى عدد السنوات التى يقضيها كل فرد فى المدرسة مما يدل على مدى التوسع الرأسى الى جانب التوسع الأفقى الذى أشرنا اليه ، وقد جاء هذا بالطبع نتيجة لنمو المفاهيم الاجتماعية وغلبة المؤسسات الديمقراطية من ناحية ، وزيادة آمال الناس ومطامعهم فى الحياة من ناحية أخرى ، وترتبط جماهيرية التعليم وزيادة الطلب الاجتماعى عليه بالضغوط الهائلة التى يواجهها أى نظام تعليمى فى أى بقعة من العالم لكى يسمح باستمرار وعلى كل المستويات بقبول أعداد متزايدة من التلاميذ • ومن يدرى ربما يأتى الوقت الذى تصبح فيه المراحل الجامعية العليا للتعليم حقا جماهيرياً أيضاً •

٤ — أنها انتقلت من كونها عملية تعليمية ضيقة تعنى بالحفظ والاستظهار والتحصيل الى كونها عملية ثقافية دينامية تتسامى بعقل الانسان وفكره وضميره وخلقه ، كما تتكامل فيها الأبعاد الجسمية والنفسية والاجتماعية وغيرها •

وأصبحت التربية تقوم على مفهوم شامل سنوضح خصائصه بالتفصيل فيما بعد •

٥ — أنها انتقلت من كونها عملية مرحلية تنتهى عند مرحلة تعليمية معينة أو زمن معين الى كونها عملية مستمرة مدى حياة الانسان من المهد الى اللحد •

٦ — وانتقلت التربية بمفهومها المهنى من كونها عملية يستطيع أن يقوم بها أى فرد الى كونهـا عملية مهنيـة تتطلب الإعداد والمران قبل ممارستها • وهكذا تتزايد النظرة الى التربية كمهنة لها احترامها كغيرها من المهن •• ومع أن التربية لم تصل بعد الى الدرجة التى تفرض فيها كل قواعد المهنة وأصولها لاعتبارات معروفة فانها لا شك ماضية فى هذا الطريق • ان التربية والتعليم مهنة من أشرف المهن وأقدسها بعد الرسالات السماوية • وهى فى الواقع أساس غيرها من المهن • فمن الذى يكون الطبيب والمهندس والمحامى ورجل الأدب والفن •• انه المعلم • فالمعلم هو أساس تكوين الأفراد فى المهن المختلفة ولم يعد التعليم مهنة من لا مهنة لـه كما كان فى المـاضى ، وانما أصبح عملية لها أصولها التى ينبغى أن يلم بها من يتصدى للاشتغال بالتعليم من خلال اعداده اعداداً مهنياً فى معاهد وكليات خاصـة •

وكل الحقائق والمعلومات التى يلم بهـا المعلم عن العملية التربوية وشخصية المتعلم ونموه ومطالب هذا النمو من الناحية التربوية والمنهج المدرسى وأصوله وطرائق التدريس المختلفة واستخدام تكنولوجيا التعليم كلها جوانب أساسية يلم بها المعلم وتكون الحس المهنى لديه •• فالتعليم مهنة لأنه يقوم على التخصص ويحتاج لإعداد طويل يتدرب فيه معلم المستقبل على أن يعد نفسه عقلياً وعملياً للدخول فى المهنة • والتعليم مهنة لها دستور أخلاقها الذى ينص على أن هـدف المهنة خدمة المجتمع قبل أن يكون هدفها الكسب المـادى ، كما أن هـذا الدستور الأخلاقى يفرض على المعلم ألا يبخل على تلاميذه بالمعرفة وأن يعلمهم الحقيقة ولا شىء غير الحقيقة ولا يجـوز له أن يستغل ضعف تلاميذه بالسيطرة الفكرية عليهم أو ينقل اليهم تعصبه لفكرة معينة • وعليه أن يكون موضوعياً فى معالجة القضايا العلمية والجدلية على السواء وأن يكون بناءاً لا هداماً فالدور المهنى للمعلم يجعل منه عضواً نافعاً للمجتمع يخـدم أهدافـه الكبرى ، ولا يجـوز للمعلم أن يحصل على مكاسب شخصية من تلاميذه أو من آبائهم ولا يجـوز له أن يسخرهم لخدمته •

والتعليم مهنة أيضاً لها روابطها المهنية ونقاباتها واتحاداتها التى تحفظ للمهنة شكلها الرسمى والتنظيمى وتكون حامية لها من خلال ما تضعه من شروط تنظم الدخول فى المهنة كما تنظم واجباتها والتزاماتها •

ان التربية كما أشرنا مهنة تتوسل بالنظرية من أجل خدمة التطبيق ، وهى فى ذلك شأنها شأن المهن الأخرى لها أصول متعددة تستوحى منها أبعادها وخصائصها ، ويلزم دارسى التربية والمشتغلين بها على السواء معرفة تلك الأصول وإدراك هذه الأبعاد حتى يتكون الحس المهنى لديهم ويتعمق ايمانهم بالمهنة ويزيد حرصهم على نموها وتطورها • ولا شك أن تعميق الجوانب المهنية للتربية يزيد من علو مكانتها وارتقاء شأنها فى نظر المجتمع • وأن مما يزيد من قدر المعلم ومكانته فى مجتمعنا المعاصر أن يصبح معلما مقتدراً يمارس المهنة على أصول علمية لا يلم بها غيره •

ان ما يميز المعلم عن غيره هو أن المعلم المهنى يستند فى ممارسته للمهنة وفى اتخاذه للقرارات التربوية المختلفة على أسس علمية يمده بها الإعداد المهنى الطويل الذى تلقاه قبل دخوله المهنة فى حين أن المعلم غير المهنى — ونعنى به الذى لم يسبق له إعداد مهنى — فانه يمارس المهنة ويتخذ قراراته التربوية بالاجتهاد الشخصى والمحاولة والخطأ •

والفرق كبير بين النوعين •• وان مما يزيد من مكانة مهنة التعليم ويرفع من شأنها أن يتوحد المصدر الذى يتخرج منه المعلم بصرف النظر عن المرحلة التى يعمل بها المعلم • واذا كانت مطالب الإعداد ستختلف بالطبع باختلاف المرحلة التعليمية التى يعد لها المعلم فان هذا لا يعنى تعدد مصادر إعداد المعلم بل يجب توحيد هذه المصادر فى مصدر واحد •

ان توحيد مصدر إعداد المعلم أمر تفرضه النظرة الى التربية كمهنة شأنها فى ذلك شأن المهن الأخرى • واذا كان الطبيب يعد فى كلية الطب والمهندس فى كلية الهندسة والمحامى فى كلية الحقوق ، فان إعداد المعلم يجب أن يتمثل فى كلية التربية باعتبارها الصيغة المهنية المناسبة • ويجب

أن يترك أمر إعداد المعلم أيضاً شأنه شأن المهن الأخرى الى الجامعة وليس لوزارات التربية والتعليم فوزارة الصحة مثلا لا تقوم بإعـداد الطبيب ، وكذلك الحال بالنسبة للمهن الأخرى فلماذا تقوم وزارة التربية بالاشراف على اعداد المعلم .. واذا كان التطور التاريخى لمهنة التعليم قد حتم أن تقوم وزارات التربية بهذا الدور .. فان الأوان قد آن لكى تتخلى وزارات التربية عن هذه المسئولية للجامعات وقد توفرت لها كل امكانيات القيام بهذا الدور فى إعداد المعلم .

ان هذا التوحيد سيكون له آثار بعيدة المدى على مستقبل تطـور مهنة التعليم والارتقاء بشأنها والارتفاع بمستواها وتحقيق وحدة المهنة ونقاوتها وتكاتفها وضمان الوصـول بمستويات المهنة الى معدلات عالية من الكفاءة والفاعلية .

ان النظام التكاملى لإعداد المعلم كما هو متمثل فى كليات التربية يعتبر صيغة مناسبة لاعداد المعلم ويجب تعزيزها والأخذ بها فى كل الدول العربية ، ويجب ألا يفهم من هذا الكلام أننا نريد الوقوف عند صيغـة واحدة جامدة وانما ما نعنيه توحيد الصيغة كمصدر ، كما تتوحد كليات الطب والهندسـة وغيرها كمصادر للاعداد للمهن . وفى نطاق صيغـة كليات التربية يمكن الأخذ بنظم متنوعة لإعداد المعلم كالنظام التناوبى أو المعاود أو المتسارع الذى يجمع بين الاعداد والعمل فى الميدان فى نفس الوقت . ويجب أن ينظر الى النظام التتابعى لاعداد المعلم المتبع حالياً على أنه نظام يمكن أن يوصف بأنه فى حقيقته نظام للطوارىء ، فهـو ليس نظاماً لاعداد المعلم وانمـا هو نظام « ترقيعى » لاعـداد المعلم ان صح هـذا التعبير .

ولهذا النظام عيوب كثيرة فى مقدمتها أنه لا يجتذب أحسن العناصر لأن من يلتحق بهذا النظام يكون من خريجى الجامعة الذين لم يتيسر لهم العمـل الذى يتطلعون اليه فيتوجهون عن غـير رغبة عادة الى طريق التدريس .

ولكن هل هناك حقيقة فرق بين أداء المعلم المهنى وغيره .. ؟

اننا أحياناً نسمع من المسئولين فى وزارات التربية والتعليم وهى الوزارات التى تستخدم المعلمين أنهم لا يلحظون فرقاً حقيقياً فى الأداء بين المعلم التربوى وغيره .. وهذه قضية خطيرة لأنها وان كانت تشير الى ضعف إعداد المعلم التربوى فانها أيضاً توحى بأن التعليم أمر يقدر عليه أى انسان ، أى أنها تؤكد ما يقال عادة بأن التعليم مهنة من لا مهنة لــه . وهنا مكمن الخطر ، اننا نريد أن نرتقى بالتعليم ليصبح فى مصاف المهن الراقية . وهــذا لا يتأتى إلا اذا سلمنا بضرورة الإعداد المهنى ووضعنا له الضمانات الكفيلة بانجاحه وزيادة فاعليته .

ان المعلم التربوى المهنى يستند فى قراراته التربوية كما أشرنا الى الأصول العلمية للعملية التربوية التى تدرب عليها خلال اعداده كمعلم . وهو يتعلم من خلال هــذا الاعداد ما يساعده على تكوين الحس المهنى لديه كما يمكنه من اصدار الأحكام المهنية . فالحقائق والمفاهيم والأسس والنظريات التى يتعلمها عن شخصية المتعلم من حيث نمــو قــدراته واستعداداته ودوافعه واهتماماته وميوله وقوانين التعلم المختلفة وشروط التعلم الجيد ونظرياته المختلفة وما يتعلمه عن المــادة الدراسية وأسس اختيارها وتقديمها للمتعلم وطرائق التدريس واستخدام تكنولوجيا التعليم وأساليب التعليم المستخدمة تزوده بالمهارات المعرفية والسلوكية التى تمكنه من ممارســة عمله على أسس علمية وليس بطريقة ارتجالية اجتهادية . كما أن المواد الدراسية التربوية التى يدرسها تتكامل فيما بينها لتتكــون لديه المناخ المناسب الذى يمكنه من ممارسة عمله بطريقة عقلانية رشيدة . ومن هنا فلابد أن ينعكس كل ذلك على أداء المعلم المهنى ولابد له أن يكون متميزاً فى هذا الأداء عن غيره ممن لم يتلقوا هذا الاعداد المهنى .

أصــول التربيــة :

يقصد بأصول التربية فى أوسع معانيها كل ما تستند اليه التربية من

مبادىء وأسس ومفاهيم وأساليب نظرية وتطبيقية تحكم العمل التربوى وتوجه الممارسات التربوية ٠

أن التربية مهنة تتوسل بالنظرية من أجل خدمة التطبيق وهى فى ذلك شأنها شأن المهن الأخرى لها أصول متعددة تستوحى منها أبعادها وخصائصها ، ويلزم دارسى التربية والمشتغلين بها على السواء معرفة تلك الأصول وإدراك هذه الأبعاد حتى يتعمق ايمانهم بالمهنة ويزيد حرصهم على نموها وتطورها ، وتأكيداً لما نقول فاننا سوف نجعل القول فى هذه المقدمة حول الأصول المختلفة التى تستند اليها التربية ٠

ان أول ما يدرسه طالب التربية من أصولها هى الأصول التاريخية ، فيتعلم عن نشأة المدرسة وتطورها عبر عصور التاريخ ، ويدرس كيف نشأت التربية كمؤسسة من مؤسسات المجتمع ٠ وايماناً بضرورة نقل الثقافة من جيل الى آخر وذلك حتى يتوفر للمجتمع صفة الاستمرار الحضارى ، وجزء من الأصول التاريخية للتربية يتمثل فى دراسة تطور الفكر التربوى أو بعبارة أخرى تصور المفكرين لما يجب أن تكون عليه التربية وما هى الوظائف الحقيقية التى تؤديها للمجتمع ، وكيف كانت المدرسة فى العصور المختلفة تواجه مشكلات المجتمع ، وهل يمكن الاستفادة من خبرات الماضى فى هذا الصدد فى حل مشكلات اليوم ، وهذا البعد التاريخى يعطى للتربية بعداً أطول ٠

وبالاضافة الى الأصول التاريخية نجد أصولا اجتماعية للتربية وذلك لأن التربية مؤسسة اجتماعية والمدرسة منظمة من منظمات التربية فى المجتمع ، أى أنها لا تنشأ فى فراغ انما تنشأ فى نظام اجتماعى وتستمد منه خصائصها ومقوماتها بل لابد لها من أن تتعامل وتتفاعل مع بقية منظمات المجتمع الأخرى حتى تحقق فاعلية النظام ككل ، ونجد المدرسة تلعب أكثر من دور فى المجتمع عامة والمجتمع العصرى خاصة ٠ فبالاضافة الى نقل الثقافة والمحافظة عليها ، نجدها تقوم باعداد وتدريب القوى البشرية

اللازمة لتنشيط منظمات المجتمع المختلفة من مصانع ومستشفيات ومرافق ودور للعبادة ، ونجدهـا كذلك تلعب دوراً رئيسياً فى الضبط والتكامل الاجتماعى ، كما أنها أداة للتغير والتجديد فى المجتمع تصنع التغير وتحدد ملامح التجديد • وقد يتبادر الى ذهن القارىء تعارضاً أو تناقضاً بين وظيفة المحافظة على الثقافة ووظيفة تجديدها ، ولكن المحافظة لا تعنى تثبيت القوالب والأنماط القديمة للثقافة وانما تعنى تقديم خبرات الأجيال المـاضية الى الجيل الحاضر — أو المختار من هذه الخبرات — وبذلك يتفاعلون معها ويعملون فكرهم فيها وعن طريق التفكير وإعمال الفكر يتم الاختراع والابتكار والتعديل والاضافة ، فبمقدار ما يفكر الأفراد بمقدار ما يتغير المجتمع وتحدث فيه ظاهرة الإغناء الثقافى وهى ظاهرة صحية على طريق التغير الاجتماعى •

وترتبط بالأصول الاجتماعية — أو دراسة التربية من اطار اجتماعى — الأصول النفسية أو دراسة التربية من حيث تأثيرها فى الفرد الذى هـو محور العملية التعليمية • فمن أجل التلميذ ينشىء المجتمع المدارس ويجهزها بالأثاث والامكانيات ويعد لها المدرسين ، وهذا التلميذ يهم دارس التربية من عدة زوايا أهمها كيف ينمـو ؟ وما هى خصائص نموه ؟ ومشكلات مراحل النمـو المختلفة ؟ ويجيب على هـذه الأسئلة وغيرها علم نفس النمـو ، ثم يتعرض للتلميذ أيضاً من زاوية ثانية وهى تتعلق بكيفية تعلمه والعوامل التى تحكم الموقف التعليمى وتؤثر فيه ، ويختص بذلك فرع التعلم من مجال علم النفس وهـو فرع هام جداً للتطبيق التربوى ، اذ أننا نوجه أساليبنا وطرقنا التربوية حسب ما نصل اليه من نتائج فى مجـال سيكلوجية التعلم ، ونستطيع القـول بأن الأصـول الاجتماعية والنفسية للتربية تعطيها بعد « العرض » •

ويبقى بعد ذلك الأصول الفلسفية للتربية وهى الأصول التى نستوحى منها بعد « العمق » ولا شك أن المهنة تسمو على الحرفة وتختلف عنها فى كونها تعتمد على أصول علمية توجه تطبيقاتها ، كما يوجـد فيها قانون

للأخلاقيات يرتبط به أبناؤها ويلتزمون بروحه وبنصه فى تصرفاتهم فى أثناء وخارج العمل المهنى على السواء •• ومهنة التربية تستند الى أصول علمية كبيرة مستمدة من ميادين دراسية خاصة من العلوم الانسانية والاجتماعية وفى مقدمتها علم النفس والانسان والاجتماع والاقتصاد ، وهـذا يجعل التربية ميداناً غـير مستقل بذاته ، ولكنها ميدان متداخل التخصصات مع ميادين أخرى • ولا شك أن اعمال الفكر فى المسائل التربوية والنظر الى القضايا التربوية بعمق وتمحيص وتكوين فلسفة واضحة للتربية ترتبط بفلسفة المجتمع ذاته وتعكس حاجاته لما يزيد من مهنة التربية ويؤكد دورها للفرد والمجتمع على السواء •

هذه هى الأصول المتعددة للتربية أردنا أن نؤكد بهذا العرض الموجز لها عـدة حقائق رئيسية أهمها :

١ ــ أن التربية مهنة وسيلتها النظرية وغايتها التطبيق •

٢ ــ أن التربية كمجال للدراسة تستمد أصولها ومحتواها من ميادين المعرفة الأخرى •

٣ ــ أن التربية مؤسسة اجتماعية والمدرسة منظمة لها وهى منظمة من منظمات التربية أنشأها المجتمع لتحقق أهداف مؤسسة التربية فى « تثقيف » أفراد المجتمع وإعدادهم •

٤ ــ لأن التربية مجال معتمد على المجالات الأخرى فان مناهج البحث فيها تعتمد على تخصص الباحث والخلفيات الثقافية التى تحكم تخصصه ، فاذا كان متخصصاً فى علم النفس غلب على منهجـه الجانب التجريبى والاحصائى وظهر اهتمامه بالظواهر النفسية ووضح تركيزه على الفرد المتعلم وسلوكـه •

واذا كان الباحث من علماء الاجتماع وضح اهتمامـه باجتماعيات التربية وتركيزه على المدرسة كنظام اجتماعى جزئى أو فرعى وعلاقة

الجزء بالكل ؛ واذا كان الباحث من هواة التاريخ غلب المنهج التاريخى على تناوله للتربية وهكذا .. فان قارىء التربية يجد نفســه مضطراً للاطلاع على الكثير مــن مناهج البحث وخصــائص كل منهج يستطيع تفهم ما يقرأ .

علوم التربية « Educational Sciences » :

ينظر الى التربية بمعناها المهنى على أنها علم معتمد التخصص أى أنه يعتمد على تخصصات العلوم الأخرى . ويرجع بذلك الى أن الانسان وهو موضوع التربية ، هو أيضاً موضع اهتمام كل العلوم الأخرى . والواقع أن التربية ليست وحدها دون سائر العلوم فى اعتمادها عــلى غيرها . فالعلوم بصفة عامــة على اختلاف ميادينها يعتمد كل منها على الآخر بدرجات متفاوتة . فالاحصاء والرياضة مثلا يدخلان فى كل العلوم ، وعلم الطب يحتاج الى علم الأحياء والكيمياء والطبيعة وغيرها ، والجغرافيا والتاريخ يحتاج كل منهما للآخر ، وكذلك بالنسبة للتاريخ والآداب وهكذا .. بيد أن اعتماد التربية على غيرها من العلوم قد يكون أكثر بالنسبة لغيرها من العلوم . وهذا يرجع كما أشرنا الى أن التربية تحتاج كل هذه العلوم فى محاولتها لفهم الجوانب المختلفة للانسان وهى جوانب معقدة ومتشعبة تحتاج تضافر كل هذه العلوم . ويمكن أن نميز من بين علوم التربيــة قطاعين رئيسيين يندرجان تحتها . أحدهما يطلق عليه العلوم النفسية وقطاع آخر يطلق عليه العلوم التربوية . وحتى يمكن أن نعطى دارس التربية فكرة سريعة موجزة عن هذه العلوم فاننا سنحاول عرض فكرة مختصرة عن أهم علوم التربية بشقيها النفسى والتربوى .

أولا ــ قطاع العلوم النفسية :

يندرج تحت هــذا القطاع عدة علوم تهدف كلها الى دراسة سلوك الانسان وشخصيته بهدف توجيه تربيته على أساس سليم . ولهــذا القطاع دور هام فى اعداد المعلم بما يقدمه له من معلومات مفيدة وأساليب

علمية تمكنه من القيام بوظيفته التربوية على أساس سليم • والواقع أن تطور علوم التربية مدين بالفضل الكثير لجهود علماء النفس وما قدموه من اسهامات عظيمة للمشتغلين بالتربية من منظرين وممارسين • ولا يمكن لأى معلم ولا لأى دارس للتربية أن يتكـون تكويناً علمياً ومهنياً جيداً ما لم يدرس هـذا القطاع الهام من العلوم النفسية التربوية • ويجب هنا أن نشير الى هذا القطاع يختلف عن مجال علم النفس العام فى أنه موجه بصفة أساسية الى التربية والتعليم وان كان هناك عناصر مشتركة بينهمـا •

١ — علم النفس التربوى « «Educational Psychology» » :

ويسمى أحياناً بعلم النفس التربوى أو سيكلوجية التعلم وهـو يعنى بصفة أساسية بكل ما يتعلق بعملية التعلم عند الانسان من حيث طبيعتها وقوانينها ونظرياتها وشروط التعلم الجيد •

٢ — علم نفس النمو « «Development Psychology» » :

ويعنى بدراسة مراحل النمو المختلفة للفرد كما يدرس مظاهر هـذا النمو واتجاهاتها المختلفة فى أبعادها الجسمية والعقلية والانفعالية • ويعنى أيضاً بدراسة المطالب التربوية للنمو فى مراحلة ومظاهره المختلفة •

ويهم علم نفس النمو المشتغلين بتعليم الصغار والكبار على السواء الا أنه من الطبيعى أن يكون تركيز الدراسة على المرحلة العمرية التى تهم المعلم بصفة أساسية • فاذا كان المعلم يعد للتعليم العام فان دراسته تتركز أساساً على مرحلتى الطفولة والمراهقة ، أما اذا كان المعلم يعد لتعليم الكبار فان دراسته تتركز عادة على الفئة العمريـة للكبار الذين سيقوم بتعليمهم • وقد يقسم هـذا العلم لأغراض الدراسة الى فروع أصغر بكل مرحلة عمرية على حـده مثل : علم نفس الطفل ، علم نفس المراهق ، وعلم نفس الكبار •

٣ ـ علم النفس الفارق « Differential Psychology » :

وهو يعنى بدراسة الفروق فى السمات النفسية والعقلية بين الأفراد فى ارتباطها بالعوامل المختلفة مثل عامل السن أو الجنس أو الوراثة أو البيئة أو الوضع الاقتصادى والاجتماعى •

كما يعنى بالأساليب والوسائل والطرائق التى تقيس هذه السمات المختلفة من اختبارات ومقاييس عقلية ونفسية •

٤ ـ الصحة النفسية « Mental Hygiene » :

تتعلق الصحة النفسية بدراسة الأسس والأصول العلمية التى تساعد المشتغلين فى هذا الميدان على تقديم الاستشارات والخدمات الضرورية لتوفير المناخ النفسى المناسب لنمـو الفرد وتجنيبه الظروف التى قد تؤدى الى اضطرابه العقلى أو النفسى :

٥ ـ علم النفس الاجتماعى « Social Psychology » :

يتعلق علم النفس الاجتماعى بدراسـة سلوك الجماعة ودينامياتها ودراسـة تأثير الجماعة على نمو الشخصية كما يتعق أيضاً بدراسة التفاعل الاجتماعى وما يتصل بذلك من المقاييس السوسيومترية التى تقيس هذا التفاعل فى اتجاهاته المختلفة •

ثانيا ـ قطاع العلوم التربوية :

يندرج تحت هـذا القطاع عدة علوم تتناول العملية التربوية من زوايا مختلفة تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو مقارنة كما تتناول هـذه العلوم المناهج الدراسية وطرق التدريس وهو ما سنفصل الكلام عنـه بعض الشىء فى السطور التالية :

١ — تاريخ التربيـــة « History of Education » :

يتعلق موضوع تاريخ التربية بمعالجة التربية من المنظور التاريخى وهذا يعنى أن موضوع التاريخ يتعلق بالأحداث والأشخاص والعلاقات الزمانية والمكانية ومحاولة تفسير كل هــذه الأمور تفسيراً ذا معنى يربط بينها وينظم علاقاتها • وعلى هذا الأساس يمكن أن نفهم أن موضوع تاريخ التربية يتعلق بالتاريخ لقطاع واحد من قطاع الثقافة الانسانيـة العريضة هــو قطاع التربيـــة •

واذا كان التاريخ يدرس الأحداث كما يدرس الشخصيات باعتبار هذه الشخصيات هى نفسها صانعة التاريخ فان تاريخ التربية يعنى أساساً بالممارسات التربوية كيف كانت عبر العصـــور المختلفة ، وكيف تطورت الأهداف والأنماط التربوية عبر هذه العصور ؟ وكيف تختلف التربيـــة باختلاف المجتمعات واختلاف العصـــور ؟ كيف نشأت المدرســـة كمؤسسة تربوية ؟ وكيف تطورت ؟ ولمـــاذا تختلف أساليبها وأدوارها من مجتمع لآخر ؟ كيف كانت التربية انعكاساً لآمال الشعوب وأمانيها ؟ وكيف كانت التربية انعكاساً للأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى المجتمعات المختلفة ؟ ولمـــاذا تختلف النظم التعليمية باختلاف المجتمعات ؟ وكيف تأثرت هــذه النظم بالبنية الفوقية والتحتية للمجتمعات على اختلاف أشكالها ؟ لمـــاذا كانت هناك نظم تعليمية تقدمية تحررية على تحرير فكر الانسان وانطلاقه وأخرى تسلطية استبدادية تحجر على الفكر وتقيده وتحد من انطلاقه وحريته ؟ وهنا ينبغى أن نميز بين تاريخ التربية وبين تطور الفكر التربوى ، فكما قلنا تاريخ التربيـــة يعنى بصورة رئيسية بالممارسات التربوية عبر العصور المختلفة ؛ أمـــا تطور الفكر التربوى فيتعلق بتطور النظرية التربوية كما يتصورها فلاسفة التربية على مر العصور المختلفة ، أو بعبارة أخرى هــو دراسة لآراء فلاسفة التربية عبر العصور ولكن على الرغم من هذا التمييز بين تاريخ التربية وتطور الفكر التربوى ، فان مؤرخى التربية يتناولون أيضاً معالجة آراء فلاسفة التربية عبر العصور المختلفة باعتبار هؤلاء الفلاسفة انعكاساً لمجتمعاتهم

وباعتبار أن آراءهم تمثل أهمية بالنسبة للمجتمعات التى ظهروا فيها ، بل ان آراء بعضهم كانت أيضاً أساساً للممارسات التربوية عبر العصور والمجتمعات المختلفة • ومن هنا كان من الضرورى أيضاً ألا يغفل تاريخ التربية فى دراسته للممارسات التربوية معالجة أصحاب النظريات التربوية وفلاسفة التربية الذين ظهروا عبر العصور المختلفة •

٢ ـ اجتماعيات التربية « Sociology of Education » :

وهى تتعلق بدراسة الجوانب الاجتماعية للتربية وتعتمد على علم الاجتماع وتقنياته فى تناولها للعملية التربوية فى مجال العلاقات الاجتماعية •

ومن التحولات الهامة المعاصرة فى علم الاجتماع اهتمامه بموضوع التربية ، ففى الماضى قلما نجد من بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين من يولى اهتمامه بالتربية •

ويمكن أن نشير الى « دوركايم » كواحد من أولئك الذين أولوا اهتماماً كبيراً بالتربية وربما يرجع ذلك الى أنه شغل فى فترة ما من حياته كرسى الأستاذية فى علم التربية وعلم الاجتماع فى السوربون • ويتميز دوركايم من بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين بتأثيره لا على تطور ميدان التربية فحسب ، وانما بتأثيره على تطور علم الاجتماع بصفة عامة • ونجد كثيراً من الكتاب والمؤلفين فى التربية يرجعون الى كتاباته يقتبسون منها ويشيرون اليها •

وقد أغرم المؤلفون والكتاب فى الميدان بالتمييز بين الأعمال الأولى المبكرة التى يطلقون عليها علم الاجتماع التربوى «Educational Sociology» وبين الأعمال المعاصرة والراهنة ويطلقون عليها اجتماعيات التربية Sociology of Education • والواقع أن التمييز بين المصطلحين يشوبه الكثير من الخلط والغموض ، كما أن استخدام المصطلحين يشير من الناحية الزمنية على الأقل أن المصطلح الأخير قد حل مكان المصطلح الأول •

ويحاول « ايفان ريد » التمييز بينهما على النحو التالى (١) :

علم الاجتماع التربوى :

يعنى أن هناك أنماط متنوعة من علم الاجتماع وأن علم ما يتعلق منها بالجانب التربوى هو الذى يسمى بعلم الاجتماع التربوى ، وهذا يعنى أن من بين فروع أو أنماط علم الاجتماع ما ليس تربوياً • وقد نجادل فى أن علم الاجتماع التربوى يتضمن كل ميدان علم الاجتماع كما أن موضوعه نفسه يتعلق أساساً بالتربية فى أبعادها المختلفة وباعتبار أن التربية هى وسيلة المجتمع فى الحفاظ على بقائه ووجوده واستمراريته •

ويبدو أن هذا المصطلح يطلق على الميدان الذى ظهر نتيجة التزاوج بين علماء التربية وعلماء الاجتماع •

ويحاول علم الاجتماع التربوى أن يحل المشكلات التربوية أو يتغلب عليها بطريقة عملية باستخدام علم الاجتماع • وان أهم ما يميز هذا الفرع من الدراسة هو تغليب الطابع التربوى على الطابع الاجتماعى فيه ، وربما يرجع ذلك الى أن المؤلفين فيه أو القائمين بتدريسه كانوا من بين التربويين •

اجتماعيات التربية :

وتعنى بتطبيق علم الاجتماع على التربية • وبمعنى آخر وعلى نقيض علم الاجتماع التربوى تعنى اجتماعيات التربية الدراسة الاجتماعية للتربية على غرار اجتماعيات الأسرة أو اجتماعيات الأديان •• وهكذا •

ويمثل هذا الميدان تحولا من جانب علماء الاجتماع واعترافهم بأن التربية هى أحد المجالات المفيدة والهامة بل والمشروعة لدراستهم •

---

(1) Reid, I. : Sociological Perspectives on School and Education. Open Books Publishing Limited. London. 1978. pp. 7-20.

وتعنى اجتماعيات التربية بحل المشكلات التى تنشأ عن الرغبة لفهم التربية باعتبارها مؤسسة اجتماعية ، ويهمنا أن نعرف وظائفها وعلاقاتها بجوانب المجتمع الأخرى .

وهكذا يمكن القول بأن لاجتماعات التربية عدة اتجاهات :

أولا : الاتجاه النظرى ، أو اتجاه التنظير الذى يحاول أن يشرح الأحداث والظواهر فى عبارات بسيطة ، والبحث عن تفسيرات للاختلافات بين الأطفال فى أدائهم المدرسى فى ميادين خارج المدرسة نفسها .

ثانيا : الاتجاه الأمبريقى الذى يحاول البحث عن التفسيرات والتحقق من صدقها من خلال الملاحظة .

ثالثا : الاتجاه الموضوعى الذى يتعلق بموضوعية الملاحظة بصرف النظر عن اتجاه الملاحظ نفسه والتسليم بتأثير اتجاه الشخص الملاحظ على ما يلاحظه والاعتراف بقيمة وأهمية الاتجاهات ووجهات النظر الأخرى .

وهذه الاتجاهات الثلاثة تمثل الأعمدة التى تستند اليها اجتماعيات التربية فى أسسها العملية وهو ما يميزها عن علم الاجتماع التربوى .

ويشير « ريد » الى أن على الرغم من هذا التمييز الذى يبدو جذاباً بين علم الاجتماع التربوى واجتماعيات التربية فان التقسيم بينهما قد يؤدى الى البعد عن جادة الطريق .

٣ — التربية المقارنة « Comparative Education » :

هو مجال من مجالات الدراسة التربوية يتعلق بدراسة النظم التعليمية فى الدول المختلفة ومقارنة النظريات والممارسات التربوية فى الدول المختلفة بهدف توسيع فهمنا وتعميق ادراكنا للمشكلات التربوية فى أنظمتنا التعليمية ، كما أن التربية المقارنة تساعدنا فى التعرف على بدائل

الحلول التى استخدمتها النظم التعليمية المختلفة فى مواجهة المشكلات التعليمية والتغلب عليها • وتساعد الدراسات المقارنة فى تخطيط التعليم وتطويره واصلاحه فى كل مجالاته المختلفة كما أنها ضرورية كأساس هام يبنى عليه إتخاذ القرارات التربوية •

٤ ــ فلسفة التربيــة «Philosophy of Education» :

تمثل فلسفة التربية بعد العمق بالنسبة للعلوم التربوية من حيث أنها تمكننا من دراسة ونقد وتحليل العملية التربوية فى أبعادها الشمولية والكلية • ذلك أن الفلسفة بحكم كونها أسلوباً للتفكير تعنى بتحـديد المفاهيم وتوضيحها وتعميق فهمنا لها •

ولفلسفة التربية وظيفتان رئيسيتان :

الأولى : أنها تساعدنا على التفكير فى المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة • وهذه هى الوظيفة التوضيحية لها التى تساعدنا على أن نكـون أكثر وعياً وادراكاً لأبعاد الموضوعات الهامة ، كما أنها تساعدنا فى تقويم الحجج والأدلة وتعمل على تحرير عقولنا من طغيان التصلب فى الرأى وسلطان الأفكار التقليدية القديمة •

وهـذه الوظيفة تتعلق بـدور فلسفة التربية فى تحسين السياسات والقرارات التربوية • واذا لم تؤد فلسفة التربية الى مثل هذا التحسين فانها تكون مجرد تمرين عقلى •

الثانية : الوظيفة الثانية لفلسفة التربية أنها تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا • وهى بهذا تساعدنا على رؤية أوضح للأهداف الجديدة ، كما أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف •

وهكذا تكون فلسفة التربية همزة الوصـل بين المستوى النظرى للتحليل الفلسفى والمستوى العلمى للقرارات والاختبارات التربوية :

٥ ـ تكنولوجيا التعليم «Educational Technology» :

يتعلق هـذا الميدان من ميادين التربية بالاستفادة من الانجازات التكنولوجية وتسخيرها لخدمة مجال التربية والتعليم ويشمل ذلك استخدام الأجهزة السمعية والبصرية فى التعليم بما فى ذلك التعليم المبرمج والتعليم الذاتى والتعليم بالآلات والعقل الألكترونى •

٦ ـ المناهج الدراسية «Curricula» :

تستخدم المناهج الدراسية بعدة معانى فهى فى معناها العام تمثل كل نشاط تربوى موجه تقوم به المدرسة فى داخلها وخارجها وهذا يشمل كل ما يقوم به التلاميذ من أنشطة تربوية وتعليمية موجهة سواء كانت فى الفصول الدراسية أو خارجها ، فى نطاق المدرسة أو خارج أسوار المدرسة ، فى الزيارات والرحلات التى يقـوم بها التلاميذ تحت اشراف وتوجيه المدرسـة •

وهى فى معناها المحدد تشمل المقررات الدراسية فى المجالات المختلفة اللغوية والتاريخية والرياضية والعلمية والأسس العلمية التى تبنى عليها هـذه المقررات فى مراحل التعليم المختلفة •

٧ ـ طرق التدريس «Methods of Teaching» :

وهو مجال من مجالات الدراسة التربوية يعنى بتطبيق الأصـول والمبادىء العلمية فى المـواد التربوية المختلفة وتكييفها للموقف التعليمى والتربوى داخل الفصل من خلال الأنشطة التى يقوم بها المعلم •

وهكذا تكون طرق التدريس مجال تطبيقات العلوم التربوية المختلفة التى سبقت الاشارة اليها فى الموقف التعليمى ومن جانب المدرس فى مادة تخصصه وليست هناك طريقة وحيدة للتدريس يلتزم بها المعلم وانمـا هناك مبادىء عامة يجب أن يراعيها المعلم فى أثناء تدريسه ، كما أنه يجب أن يبنى قراراته المهنية التى يتخذها فى الفصل على أساس علمى مستمد

من الأصـــول العلمية التى تزوده بها العلوم التربوية وهكذا تكون طريقة التدريس التى يتبعها المعلم موجهة علمياً وليست متروكة على أســـاس المحاولة والخطأ أو الاجتهاد الشخصى •

أساليب وأنماط تعليمية :

خلال العقدين الماضيين قام علماء التربية بتطوير أنماط وأساليب متعددة من طرائق التدريب على الأداء للمعلمين منها طريقة التعليم المصغر « Teaching Micro » وطريقـــة المحـــاكاة أو المـــاثلة أو التقليـــد «Simulation» وطريقـــة تحليل التفاعـــل «Interaction Analysis» والتعلم بالاتقان Based Instruction Competency وغيرها من الطرق التى بدأت كليات التربية ومعاهد اعـــداد المعلمين فى استخدامها بنجاح فى مختلف بلاد العالم •

وقد بهرت هذه الطرق المربين وسحرت عقولهم عند بدء ظهورهـــا لكن حماسهم لها سرعان ما أخـــذ فى الهبوط عندما بدأ يساورهم الشك فى كفاءة هذه الطرق وفاعليتها كأساليب أفضل لتدريب المعلمين واعدادهم • ومع ذلك فان هذه الأساليب لم تفقد قيمتها وأهميتها وما زالت تشكل أساساً معرفياً هاماً لكل المشتغلين بالتربية وسنحاول أن نفصل الكلام عن كل طريقة أو أسلوب من هذه الأساليب فى السطور التالية :

١ ـــ **التعليم المصغر** «Micro Teaching» :

التعليم المصغر كما يعرفه « جود » فى « معجمه التربوى » هـــو أسلوب من أساليب التدريس التى طورتها جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية من أجل الاستفادة به فى المجالات الآتية :

(أ) تقديم الخبرة الأولية والممارسة فى التدريس (لمعلمى المستقبل)•

(ب) بحث واستقصاء فاعلية التدريب مع تحكم فى الشروط والظروف•

(جـ) التدريب أثناء الخدمة للمعلمين ذوى الخبرة •

ويرجع الفضـــل فى تقـــديم فكرة التعليم المصغر الى دوايت ألين Dwight Allen من جامعة ستانفورد سنة ١٩٦٦ م •

ويكون التعليم المصغر عادة لفترة مدتها خمس دقائق لمجموعة من الطلاب لا تزيد عن ثمانية يتم تدريبهم خلالها على مهارة معينة يسهل اكتسابها •• وهكذا يعنى التعليم المصغر صغر عدد المتعلمين ومدة الدرس والمهارة المراد تعليمها • وفى مجال اعداد المعلم يطلب من المعلم أن يقوم بتدريس درس ما أو اعادة تدريســـه فى ضوء توجيهات المشرف وملاحظات زملائه من الطلبة • ومن الممكن تسجيل الدرس على شريط فيديو حتى يمكن للمعلم أو المتدرب مشاهدته فيما بعد والوقوف على طريقة أدائه للدرس • والتعليم المصغر الى جانب كونه أسلوباً من أساليب اعـــداد المعلمين قبل الخدمة هـــو أيضاً أسلوب لتدريبهم أثناء الخدمة وفى كل هذه الأحوال يكون المعلم أو المتدرب فى موقف أشبه ما يكون بالموقف فى المعمل حيث يقوم بالتدريب على أداء الدور أو تمثيله أو محاكاته •

٢ ـ التمثيل أو المحاكاة «Simulation» :

وهو أسلوب من أساليب التعليم والتدريب يتم من خلاله توفير المواد التعليمية والمناخ والظروف التى تشبه ظروف الموقف الفعلى أو الأصلى المطلوب من الفرد أداء العمل فيه • ويطلب من المتعلم فى هـــذا الموقف تقليد الدور الذى يمكن أن يؤديه فى هـــذا الموقف • وهذا يعنى أن يقوم المتعلم بلعب الدور المطلوب منه فى المستقبل فى موقف تعليمى صناعى يقترب فى عناصره من الموقف الأصلى وهو ما يسمى بطريقة تمثيل الدور • هناك أسلوب آخر يقوم على اختيار مشكلات معينة يستعان على عرضها أو شرحها بفيلم قصير ثم يطلب من المتدرب أن يتصرف لحل هذه المشكلات أو مواجهتها بصورة طبيعية تماماً كما لو كانت فى الموقف الحقيقى•

٣ ـ تحليل التفاعل «Nteraction Analysis» :

يعتبر تحليل التفاعل كما أشرنا أسلوباً من أساليب التدريب على

الأداء . وهو يقوم كما يبدو من تسميته على ملاحظة ورصد شتى التفاعلات التي تحدث في الفصل أثناء الدرس .

ويقوم برصد التفاعل داخل الفصل أحد المتدربين من المعلمين أو شخص آخر مدرب ، ويقوم هذا المتدرب بملاحظة سلوك المعلم والتلاميذ في تفاعل كل منهم من الآخر ورصد هذا السلوك في استمارة خاصة أعدت لهـذا الغرض .

ويجب أن يدرب الفرد على استخدامها قبل القيام بالمهمة . وقد يستخدم أيضاً التسجيل السمعي البصري . وهناك عدة طرق لتحليل التفاعل من أشهرها طريقة فلاندرز « Flanders » .

ووفقاً لهذا النظام يقوم المتدرب بملاحظة ما يحدث داخل الفصل كل ثلاث ثوان . والسلوك المطلوب ملاحظته داخل الفصل إما كلاماً من جانب المعلم أم من جانب التلاميذ ، واما سـؤالا من جانب المعلم أو التلاميذ ، وإما فترات صمت .

والهدف النهائي هو تحديد نمط وطبيعة التفاعلات التي حدثت داخل الفصل ونمط طريقة التدريس وتأثيرها على العلاقات التي تسود الفصل .

٤ ــ التعليم بالاتقان « Competency Baced Instruction » :

يعرف التعليم بالاتقان تعريفات مختلفة . لكنه في أبسط تعاريفه يعني التعليم الموجه لاتقان مهارات محددة في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني أو العاطفي أو في المجال النفسي حركي أو المهارات العملية . ويمتد هـذا النوع على كل مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية . ويمكن توضيح فكرة التعليم بالاتقان باستعراضنا لأهم الأسس التي تقوم عليها (١) .

---

(1) See : Competency Based Education. by J. Palardy and J.Eisele - in : Teaching Today : Tasks and Challenges by : J. Palardy (ed). Macmillian Publishing Co. Inc. N.Y. 1675 pp. 214-217.

أولا : يقـوم التعليم بالاتقان على وصف مفصـل للمهارات السلوكية المتوقع من المتعلم اجادتها • وعادة ما يشار الى المهارات السلوكية بمسميات أخرى متعددة مثل الأهـداف السلوكية أو الأهـداف الأدائية أو الأغراض الاجرائية أو الأغراض التعليمية • وبصرف النظر عن تعدد هذه المسميات فان السلوك المطلوب تعليمه أو اتقانه يجب أن يتوفر فيه :

- تحديد السلوك نفسه •
- تحديد الشروط أو الظروف التى يظهر فيها السلوك (سلوك لفظى أو عملى مثلا) •
- تحديد المعيار الذى يمكن على أساسه تحديد المستوى لاجادة السلوك المطلوب أو اكتساب المهارة • ويمكن توضيح كل هذه الشروط الثلاثة بالأمثلة التالية :

- يجب على التلميذ أن يجمع ويطرح أو يقسم ٩٥ ٪ من الأسئلة المقدمة له •
- يجب على التلميذ أن ينطق نطقاً صحيحاً ٩٠ ٪ من التعبيرات الانجليزية التى يطالب بها •
- يجب على التلميذ أن يجمع ويطرح أو يقسم ٩٥ ٪ من الأعداد المقدمة له •

والفكرة الرئيسية هنا أن المتعلم يطالب بالوصـول الى مستوى من الدقة والاتقان لمهارة سلوكية معينة • وهذه الفكرة فى حد ذاتها تلقى تقبلا متزايداً من جانب المربين ، لا سيما فى السنوات الأخيرة كما أنها تفيد المعلم فى احكام طريقة تدريسه وتوجيه استراتيجيات التدريس على أساس محدد واضح • ولا شك أن وضوح الهدف وتحديده يساعد على اختيار وسائل تحقيقه وأساليب تقويمه •

لكن مما يعاب على تحديد الأهداف هو أنها تنظر الى التربية والتعليم كنظام مغلق لا كنظام مفتوح فضلا عن أن المعلم قلما يجد لديه الوقت أو الرغبة للقيام بتحديد الأهـداف السلوكية لكل درس بصورة منتظمة ٠

ثانياً : يجب أن يميز التعليم بالاتقان بين التلاميذ والمتعلمين من حيث خبراتهم السابقة ومستوى تحصيلهم ومعدل وطريقة تعلمهم ٠ وهـذا يعنى أن التعلم بالاتقان يقـوم على التعليم الفـردى « Individualizcd » الذى يتيح للمتعلم فرصة إجادة المهارات المطلوبة فى حدود امكانياته وقدراته وسرعته فى التعلم فى ضـوء خطوات تعليمية محددة يمر بها الطالب ويقوم سلوكه من خلالها ٠

ثالثاً : يجب على التعلم بالاتقان أن يهيىء للمتعلم فرصـة البحث عن أهدافه الخاصة وهذا يعنى أن يتاح للمتعلم الاختيار من مجموعة من الأنشطة البديلة وهذا الاختبار يساعده فى نفس الوقت على تحقيق أهدافه الخاصة ٠

٥ ــ التعليم البرنامجى :

ان فكرة التعليم البرنامجى ليست جديدة ففكرة البرمجة فى التعليم تقوم فى أساسها على ترتيب وتنظيم المـادة التعليمية فى سلسلة مـن الخطوات الصغيرة المتعاقبة عن طريقها يستطيع المتعلم أن يتعلم بنفسـه منطلقاً من المعلومات البسيطة التى يعرفها الى تعلم الأشياء الأكثر تعقيداً والتى لا يعرفها ٠ ويتم ذلك من خلال استجابة المتعلم فى كل خطوة ، فاذا كانت استجابته صحيحة استطاع أن ينتقل الى الخطوة التالية ٠ أما اذا كانت اجابته خاطئة فانه يرجـع مرة أخـرى الى الخطوة أو الخطوات السابقة ليصحح نفسه بنفسه ثم يعاود استمرار تعلم الخطوات التاليـة مرة أخرى ٠

ومن الناحية التاريخية نجد أن بروز فكرة التعليم المبرمج ترجع الى سقراط فى طريقة الحوار المعروفة عنه •

وفى العشرينات اخترع بريسى «Pressey» آلة للتعليم الذاتى وذلك بعد أربعين عاماً من « سكنر » الذى يعتبر « أبا التعليم البرنامجى » •

وهناك طرق متبعة فى برمجة التعليم منها البرمجة الخطية أو المستقيمة «Linear Programme» التى بناها « سكنر » وهى تقوم على تقديم المادة التعليمية فى خطوات صغيرة متلاحقة ومسلسلة تسلسلا منطقياً يساعد المتعلم على السير فى عملية التعلم بانتظام فهو ينتقل من خطوة لأخرى ، وعادة ما تكون المادة التعليمية المقدمة ذات طبيعة محايدة تقوم على الحقائق العلمية مثل العلوم والرياضيات وليس على الجدل ووجهات النظر •

ومنها البرمجة المتفرعة «Branching Programming» وهذه الطريقة من البرمجة أكثر تعقيداً من السابقة فهى تقوم على خطوات متتابعة ومتلاحقة لكن الخطوات فى هذه الطريقة تكون أكبر وتشتمل على خطوات أخرى أصغر •

ويستطيع المتعلم أن يصحح أى خطأ يقع فيه بالرجوع الى الخطوات السابقة •

وتتميز هذه الطريقة بأنها تحمل المتعلم على التفكير فى حين أن الطريقة الخطية هى طريقة أشبه بالاطعام بالملعقة • كما أن الطريقة الخطية تستغرق وقتاً طويلا •• ولذلك تكون أفضل بالنسبة للأطفال الصغار أو المتخلفين • كما أنها مفيدة فى الفصول الكبيرة ومع المدرسين غير المؤهلين •

أما الطريقة المتفرعة فهى أنسب للأذكياء وذوى السن الأكبر •

ويعتبر لامزدين «Lamsdaine» وكراودر «Crowder» وأتباعهما

من أنصار أو رواة الطريقة المتفرعة ومن المؤمنين بقيمتها وأهميتها .

٦ ــ التعليم قبل المدرسي :

يستخدم مفهوم التعليم قبل المدرس عادة ليشمل صورا من تعليم الأطفال فى مرحلة ما قبل سن التعليم الالزامى . ففى معظم دول العالم بما فيها الدول العربيـة والغربية وغيرها يبـدأ سن التعليم الالزامى عند السادسة أو السابعة من عمر الطفل . وقد ينخفض السن الى خمس سنوات فى بعض الدول مثل بريطانيا وألمـانيا الغربية .

ويمكننا أن نميز بين ثلاثة أنماط من التعليم قبل المدرسى :

النمط الأول : تمثله مدرسة الكريش Creche وهى مدرسة أو دار الحضانة تعنى بأطفال الأمهات العاملات . ويتراوح عمر الطفل الملتحق عادة بين ستة شهور وثلاث سنوات (توجد فى فرنسا وبلجيكا) .

النمط الثانى : تمثله رياض الأطفال Kindergarten وهى تعنى أساسا بتنمية القدرات الحسية والحركية والجسمية لدى الأطفال من خـلال اللعب كما تساعدهم على التكيف الاجتماعى .

النمط الثالث : تمثله رياض الأطفال Nursery وهى تعـد الطفل عادة للالتحاق بالمرحلة الابتدائية وذلك من خلال تنمية مهارات الاتصـال وقدراته اللغوية والرياضية .

ويشترك النمطان الأخيران لرياض الأطفال فى الفئة العمرية للطفل لا سيما عند سن الرابعة والخامسة . ولذلك يمكن ضم هذين النمطين فى نمط واحـد يشمل الأطفال بين سنة الثالثة والسادسة أو السابعة .

٧ ــ التعليم الأساسى :

تختلف دول العالم المعاصر فيما بينها بالنسبة لمسـألة أفضل سن للتعليم الاجبارى .. ومعظم الدول ترى أن على الطفل أن يمضى وقتا

أكثر مما كان عليه فى السابق ليتمكن من تفهم تشابك الحياة المعاصرة ، كما تتفق جميع الدول على أنه يتوجب العناية بالأطفال المعاقين منذ البداية حتى يسهل التعاون معهم فى المراحل اللاحقة من حياتهم المدرسية • وعلى الآباء التعاون مع المدرسة فى مختلف مراحل العملية التعليمية وانشاء صلة وثيقة بين الآباء والمدرسين والتلاميذ لاتخاذ القرارات الهامة المتعلقة بمستقبل التلميذ • وبالنسبة للاحصائيات الخاصة بالأطفال الذين يلتحقون بالمدارس قبل سن التعليم الالزامى نجد أن بعض دول أوربا مثل فرنسا وبلجيكا وهولندا ولوكسمبرج تبلغ النسبة فيها ١٠٠ ٪ للأطفال ما بين الخامسة والسادسة وأكثر من ٨٠ ٪ للأطفال ما بين الثالثة أو الخامسة ، وفى ألمانيا الغربية تبلغ نسبة الأطفال الذين يلتحقون فى المدارس حوالى ثلث أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة وكان من المتوقع فى سنة ١٩٨٠ أن تنخفض سن التعليم الالزامى الى سن الخامسة مما يرفع نسبة الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس من سن الثالثة الى الرابعة الى ٧٥ ٪ ، وفى ١٩٩٠ يتوقع أن تبلغ النسبة فى ألمانيا الغربية ١٠٠ ٪ وفى ايطاليا تبلغ النسبة ٥٠ ٪ للأطفال ما بين الثالثة والسادسة ؛ أما فى الدول الاسكندنافية فالتقاليد تقضى بأن يقضى الطفل معظم سنواته الأولى مع أمه ولذلك نجد أن سن التحاق الطفل بالمدرسة يتأخر ومن ثم لا يبدأ سن التعليم الالزامى الا فى سن السابعة وتبلغ نسبة الالتحاق لمرحلة ما قبل المدرسة ١٥ ٪ وتبلغ النسبة فى انجلترا وويلز ١٢ ٪ لسن الثالثة والخامسة ، أما فى جمهورية ايرلندة فتصل الى ٥٥ ٪ لمرحلة ما قبل المدرسة • وهناك وجهة نظر تقول بأن الاتجاه الى تشجيع الحاق الأطفال بالمدارس قبل سن التعليم الالزامى يضعف من الروابط العائلية فى وقت نحن بحاجة الى زيادة تعلق الطفل بأهله وهى وجهة نظر يجب أن تؤخذ بشكل جدى •

وكان جان جاك روسو من دعاة الحاق الأطفال بالمدارس وأن يكون التعليم عن طريق الأشياء الملموسة والتجارب مع التركيز على الطبيعة باعتبارها خير معلم • والنمو الطبيعى للطفل •

وقد قام بستالوزى بتأسيس مدرسته فى سويسرا سنة ١٨٠٥ ومع أنه لم يكن مهتما بشكل خاص بتعليم الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة الا أن أفكاره أثرت على فروبل الذى فتح أول مدرسة حضانة فى ألمانيا سنة ١٩٣٧ وقد طور أفكار بستالوزى ووضع الأسس الخاصة بتطوير النشاطات الذاتية للأطفال وأهمية اللعب واتفق مع بستالوتزى على أن الأطفال يجب أن يتعلموا عن طريق التجارب والأشياء الملموسة قبل أن يبدءوا فى تعليم المفردات والأفكار ، وركز على التعليم عن طريق الفعل والحركة والنشاط الجسمى ، وقد انتشر تأثير فروبل بسرعة وفى عام ١٩٥١ افتتحت دار للحضانة فى بريطانيا كمثل دار حضانة فروبل فى ألمانيا وانشئت جمعية فروبل بعد عشرين سنة من ذلك التاريخ وعندما أغلقت مدارس فروبل فى ألمانيا سنة ١٨٥١ بقرار من حكومة بروسيا ذهب كثير من المهاجرين الى أمريكا وعملوا هناك ولكن التركيز أصبح على الجانب النظرى فقد قبل جون ديوى معظم أفكار فروبل وتجاربه حول التعليم العملى وتوسع بها وطورها بشكل يتلاءم مع الوضع فى أمريكا فى بداية القرن العشرين • وكان يعتقد أن التعليم يجب أن يبدأ من نشاط الأطفال مما يتوجب وضع حوافز لذلك وأكد أن التعليم عملية متصلة ومتغيرة دون أن يهتم جدا بالأهداف الثابتة كما حث على الحاجة الى مزيد من البحوث السيكولوجية أى النفسية عن الطريقة التى يتعلم ويتطور بها الأطفال •

وكانت ماريا منتسورى المعاصرة لفروبل طبيبة تخصصت فى تربية الأطفال المتخلفين الذين يعيشون فى ظروف صعبة أو سيئة ثم توسعت فى تفكيرها لتشمل الأطفال العاديين • وكانت تعتقد أن الحرية ضرورية للطفل من ناحية بيولوجية وأن الحاجة الرئيسية له خلال النمو هى عـدم التدخل وأن التعليم الذى له قيمة فى نظرها هو التعليم الذاتى • وقد ركزت بشكل خاص على تدريب العضلات والاحاسيس • وفى مدرسة منتسورى توضع وسائل تعليمية خاصـة يختار من بينها كل طفل ما يناسبه ويعمل بها دون أى تدخل ولكنها ترى أن هناك فترات محدودة لنمو كل طفل وأن وسائلها التعليمية مرتبة بشكل منتظم لتناسب هذه الفترات •

فاذا أخفق طفل فى تحقيق النتيجة المرجوة فذلك دلالة أكيدة أنه ليس على استعداد للانتقال الى الخطوة التالية والتدريب على الرياضة الجسمية يساعد على النمو المتوازن لمختلف أجزاء الجسم ، وهناك طريقة يتدرب عليها الأطفال وهى فترة صمت يتعلم خلالها الطفل السيطرة على حركاته بأن يظل هادئا صامتا • ومع أنه كان لأعمالها تأثير خلال حياتها الا أن تأثيرها بدأ يقل خلال السنين التالية لأن طريقتها كانت موضع هجوم لتصلبها ولاصطناعها ولاعطائها أهمية للعب والنشاطات الخلاقة والنمو العاطفى بشكل عام • ومع هذا فان دور الحضانة فى فرنسا لا تزال متأثرة بأعمالها وطريقتها فى تربية الأطفال الذين يعيشون فى ظروف سيئة وكانت طريقتها ملائمة أيضا لدول أخرى مثل بريطانيا وأمريكا وخاصة للأطفال الذين يعيشون فى الأحياء الفقيرة •

وكذلك نجد أن أوفيد دكرولى (١٨٧١ — ١٩٣٢) الطبيب البلجيكى وهو معاصر لمدام منتسورى ينحو نحوها ويؤكد على الحاجة الى مزيد من البحوث النفسية والتربوية حول الطريقة التى ينمو ويتعلم من خلالها الأطفال • وقد تخصص فى تربية الأطفال المتخلفين والذين يعيشون فى ظروف صعبة ، لكنه طور أفكاره فيما بعد لتشمل الأطفال العاديين وقد كان تأثيره أبعد من تأثير منتسورى نظرا لأنه خص بكلامه تربية الطفل حتى دخوله الجامعة ولأن مبادئه الأساسية ولا سيما ما يتعلق منها بتعليم القراءة والكتابة تبنتها الى حد كبير جميع المدارس ، وأثرت الى درجة كبيرة على التعليم الأساسى فى فرنسا خلال فترة ما بعد الحرب ونقل عنها المربون فى دول أخرى • أن طريقة دكرولى ليست جامدة بل مرنة وتتكيف مع نفسية الطفل وبيئته المتغيرة باستمرار ، لذلك فان ملاحظة الطفل من الناحية النفسية ذات أهمية قصوى ، وعلى أساس هذه الملاحظة السيكولوجية وضع الأسس الخمسة التى تقوم عليها مدرسة دكرولى وهى :

١ — أن الطفل كائن حى يجب أن يعد للحياة الاجتماعية لذلك فان التربية يجب أن تكون للحياة عن طريق الحياة •

٢ — أن الطفل كل حى ينمو باستمرار خلال مراحل عمره وعند كل سن يكون الطفل مختلفا •

٣ — الأطفال من سن واحدة يختلفون اختلافا كبيرا فيما بينهم •

٤ — لكل سن اهتماماتها الخاصة وهذه الاهتمامات هى التى تحكم الأنشطة العقلية للطفل •

٥ — أن أهم نشاط للطفل هو الحركية وهـذه الأنشطة الحركية محكومة بالعقل وترتبط بالأنشطة الأخرى •

وكذلك أستنتج دكرولى أنه لابد فى العملية التربوية من ربط الأنشطة التالية بعضها ببعض •

(أ) الملاحظة ، وهى التى تصل الطفل مع العالم المـادى وعلى هـذا ففى مدرسة دكرولى يوجـد كثير من الطيور والحيوانات الأليفة ويعرف الطفل منذ الأيام الأولى المبكرة ببعض المعلومات البيولوجية البسيطة وملاحظة الطقس والفصول والنمو ومرور الوقت •

(ب) الترابط فى الزمان والمكان لربط المعرفـة المكتسبة عن طريق الملاحظة بالأفكار المجردة لمساعدة الطفل على فهم التاريخ والجغرافيا •

(جـ) العمل التعبيرى لترجمة الأفكار الى أفعال وأقوال وأشكال •

ويرى دكرولى أيضا أن مركز الاهتمام يجب أن يدور حول حاجات الطفل كالحاجة للغذاء والحماية والدفاع واللعب والعمل والراحة •

أما أسلوبه فى القراءة والكتابة فيرتكز على النظرية القائلة « بأنه فى حين يسعى الطفل بشكل عادى للانتقال من البسيط الى المعقد فان العكس صحيح بالنسبة لهذه الفروع من التعليم . وهكذا نرى أن الطفل فى مدرســة دكرولى يقدم له جمل بسيطة متصلة بعمل يقوم به أو ملاحظة يبديها ويكرر هذه الجمل البسيطة ويراها مكتوبة على السبورة مع ايضاح

بسيط وينسخها فى دفتره وهكذا يصبح لديه بالتدريج كتاب خاص للقراءة • ولا يلجأ المعلم الى تجزئة الجملة الا عندما يفهم الطفل الموضوع كليا ويشعر بالحاجة الى تجزئة الجملة الى كلمات منفصلة والكلمات المنفصلة الى أحرف •

ويجب أن يتعلم الأطفال أن يعيشوا مع بعضهم بعضا وعليهم أن يحترموا الأمور الخاصة بالآخرين وأن يتعلموا المشاركة • ذلك أن الأطفال يتعلمون فرادى وجماعات •

وآخر المربين الذى كان له تأثير كبير على أنظمة التعليم لمرحلة ما قبل المدرســـة فى غربى أوروبا بشكل عام والى حد ما فى أمريكا هو السويسرى بياجيه فبحوثه عن الطريقة التى يتعلم بها الأطفال ومراحل التعلم التى يمرون خلالها حتى يصلوا الى الفهم الكامل للمفاهيم معروفة للجميع • وقد حاول أن يظهر فى بحوثه أن الطفل يشعر تلقائيا فى البيئة الاجتماعية الصحيحة بالحاجة الى الاتجاه نحـــو الانضباط الذاتى الصحيح الضرورى للانسان فى الحياة الاجتماعية وكلما زاد احترام ذاتية الطفل وزاد احترام العملية التربوية لهذه الذاتية زاد الاعداد الكامل للطفل ومساهمته الفعالة كعضو فى المجتمع المعاصر وأخيرا يجب علينا أن نشير الى أن جميع هؤلاء المربين باستثناء مـــدام منتسورى وفروبل كانوا مهتمين بالنمو الكامل الشامل للطفل لـــا بعد مرحلة الطفل المبكرة ولذلك فان تأثيرهم كان ذا شقين :

أولهمـــا : أنهم أظهروا أن السنوات الأولى للطفل أكثرها تشكيلا وبنـــاء وتكوينا وان التناقضات الداخلية فى البيت أو المدرســـة بسبب أتباع أساليب خاطئة أو عدم فهم الطفل من جانب الكبار كلها تؤثر على نمـــو الطفل فيما بعـــد تأثيرا خطيرا • وان الدول التى فهمت ذلك جيدا تعتبر أن تعليم ما قبل المدرسة هـــو جزء رئيسى لا يتجزأ من التربية الكلية الشمولية التى يجب أن يعتنى بها لأطفالهم •

ثانيهمـا : أنهم برهنوا على صحـة وجهـة نظر « هوايتهد » بأن التربية يجب أن تكون بمثابة ثوب من قطعة واحدة بدون خيوط فاصلة ويجب ألا يكون هناك انقطاع مفاجيء بين مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية وبين هذه المرحلة والمرحلة الثانوية لأن التربية عملية متصلة وكل مرحلة تؤثر على الأخرى تأثيرا متبادلا ٠

٨ ـ تعليم الكبار :

ينظر الى تعليم الكبار بصفة عامة على أنه التعليم الهادف المنظم الذى يقدم للبالغين أو الكبار من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم ، وبعبارة أخرى نقول أن تعليم الكبار هو كل تعليم موجه للكبار غير المتفرغين للدراسة أو غير المنتظمين فى فصول دراسية بصرف النظر عن محتوى هذا التعليم أو مستواه أو أساليبه أو طرائقه ٠ وهذا يعنى أن تعليم الكبار قد يرتبط بمرحلة معينة من مراحل العمر يختلف تحديدها باختلاف الدول ٠ كما أن تعليم الكبار قد يكون نشاطاً خارج المؤسسات التعليمية أو داخلها . وقد يكون فى صورة تعليم نظامى أو غير نظامى ويقصـد بالصورة النظامية الدراسـة المنتظمة التى تؤدى فى النهاية الى منح الشهادات الدراسية كما هـو الحـال فى بعض الدول ومنها الدول العربية ٠ وهكذا نجـد أن مفهوم تعليم الكبار واسع عريض يضم كثيراً من الأنشطة التربوية المتنوعة التى يطلق عليها أحياناً مسميات ومفاهيم أخرى كالتعليم الممتد أو التعليم الوظيفى أو التربيـة الأساسية أو تنمية المجتمع أو التربية العمالية أو التعليم الوظيفى أو التثقيف الصحى والصناعى والزراعى أو الأمن الصناعى أو محو الأمية أو التربية الأسرية أو العائلية أو برامج التدريب المختلفة أو غيرها ٠

---

(1) Michael Young : Innovation and Research in Education; Routledge Kegan Paul Ltd. U.K. 1965.

خصائص تعليم الكبار :

هناك عدة خصائص رئيسية يتميز بها تعليم الكبار من أهمها :

١ ــ أنه يرمى الى تحقيق أغراض شتى متنوعة •

٢ ــ أنه مكمل لنظم التعليم القومية وليس بديلا عنها

٣ ــ تنوع الهيئات التى تقوم ببرامج تعليم الكبار فمنها الهيئات الحكومية والأهلية والعالمية والتطوعية والخيرية والمشتركة • ويرتبط بهذا أيضاً تنوع الأجهزة الادارية لتعليم الكبار وتنوع مصادر التمويل التى يعتمد عليها •

٤ ــ تنوع برامج التعليم وطرائقه وأساليبه • فمنها البرامج الطويلة ومنها البرامج القصيرة ومنها ما هو عن طريق المراسلة أو الاذاعة أو التليفزيون أو الوسائل التعليمية أو التعليم المبرمج أو حلقات المناقشة أو الدراسات الصيفية أو المسائية وغيرها •

٥ ــ أن برامج تعليم الكبار الى جانب تنوعها تتسم بالمرونة فى التنظيم وفى خطة العمل حتى تفى بالاحتياجات التربوية والظروف المهنية والاجتماعية والشخصية للكبار الذين تقدم اليهم • كما أنها تركز على الأهداف المباشرة التى ينشدها الكبير سواء بالنسبة لتنمية مهاراته أو رفع مستوى أدائه أو تعميق خبرته أو تجديدها أو حل مشكلاته المهنية التى يواجهها •

٦ ــ أن برامج تعليم الكبار تقوم عادة على أساس اختيارى وبرغبة حقيقية من جانب الدارس الكبير دون الزام أو اجبار •

٧ ــ أن برامج تعليم الكبار قد تكون فى مراكز خاصة بها أو فى المدارس النظامية مستفيدة بذلك من تسهيلات المبانى والأجهزة المتوفرة فى هذه المدارس كما هو الحال فى برامج محو الأمية مثلا •

٨ — أن المعلمين الذين يقومون بالعمل فى تعليم الكبار قد يكونون مؤهلين ويحملون درجات أو مؤهلات علمية وقد يكونون مدربين تدريباً خاصاً للقيام بهذا العمل •

أهمية تعليم الكبار :

هناك عدة مبررات رئيسية توضح أهمية تعليم الكبار وتبرز ضرورة العناية به وفى مقدمتها باختصار شديد :

١ — قصور التعليم العام من الناحية الكمية والكيفية على السواء •

٢ — انتشار الأمية بين الكبار •

٣ — تزايد الأخذ بالاعتبارات الديمقراطية فى التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية •

٤ — احتياجات التنمية بصورة مستمرة الى قطاعات مدربة من القوى العاملة •

٥ — تنشيط البنى الاجتماعية الخفية لتحقيق الديمقراطية والتقدم الاجتماعى •

٦ — تزايد مطالب واحتياجات التدريب المستمر للقوى العاملة •

٧ — التغير المعرفى والتكنولوجى السريع الذى يفرض بدوره مطالب هامة ملحة على تعليم الكبار تقوم على ضرورة التربية لعالم سريع التغير •

٨ — النظرة الى التربية على أنها عملية مستمرة من المهد الى اللحد وهو ما تؤكده فكرة التربية المستمرة فى اطار تعليم الكبار •

٩ — تعليم المرأة :

ان الأدلة التاريخية على مر العصور تشير الى أن المرأة ظلت لآلاف السنين تحدد أنشطتها فى نطاق محدود • وكان دورها محكوما بالحاجة الضرورية الأولى وهى « البقاء » والعيش • وكانت أنشطتها تتمثل فى

الواجبات المنزلية من اعــداد الطعام ورعاية الأطفال وتربيتهم والقيام ببعض الأعمال الزراعية وحلب المــاشية وجمع الحطب وحمل العشب والمــاء وغزل الصوف وصناعة الملابس وغسيلها وغيرها من الأنشطــة المجهدة ، التى لم تكن تحتاج إلا لمهارات بسيطة متوارثة من جيل لجيل •

ونظرا لارتباط المرأة بالمنزل فقد كانت تحت سلطان الرجل وهى التى تقدم لــه من جسمها وعاطفتها ما يمتعه ويسعده ، وفى كثير مــن الحضارات نجــد أنها أولت اهتمامها الى شىء واحــد تقريبا وهو شرف المرأة وعفتها زوجــة وبنتا • ومن هنا أعطت للزوج حقوقا على زوجته وللوالد على ابنته • وهو مازال معمولا به فى كثير من المجتمعات المعاصرة • وحتى فى كثير من المجتمعات التى تبســاوى قوانينها بين الزوج والزوجة نجــد أن الزوجة لا تشعر حقيقة بأنها حرة •

ان تدنى مكانة المرأة يرتبط بدورها التقليدى ارتباطا مباشرا وهو دور يتحدد عادة فى الاطار الداخلى للمنزل • لقد أشار زينوفون الاغريقى منذ ٢٤ قرنا من الزمان الى أن الآلهة خلقت المرأة لتقــوم بالواجبات المنزلية وخلقت الرجال للقيام بالأعمال الأخرى خارج المنزل • ان هــذا يعنى أن تبقى المرأة داخل المنزل ••• ان هذه العلاقة الداخلية الخارجية التى تحدد وضع المرأة والرجل تعكس فى الواقع علاقة بين تدنى المكانة الاجتماعية للمرأة أو علاقة المسود بالسيد •

فى دراسة سنة ١٩٥٦ قام بها أحد علماء الاجتماع اليابانيين على رجال ونساء احدى المناطق اليابانية أجاب ستة من كل عشرة رجال بأنهم سعداء لكونهم رجالا لأن الرجال يتمتعون بالحرية فى حين لم يرد ذكر هذا السبب على لســان أية امرأة على العكس شكت امرأة من كل ثلاث أنها لا تتمتع بالحرية • وقد يقال أن الرجــل من صنع المرأة لكنه فى واقع الأمر سيدهــا •

ان عقلية المرأة قد تشكلت على مر العصور فى ظل تلك الظروف التى

فرضت عليها الدونية والتبعية • وقد قبلت المرأة هـذا الوضع وتكيفت معه وأصبح جزءا لا ينفصل من شخصيتها وارتسم فى أعماق شعورها ووجدانها فظلت هكذا تعيش به على مر الأجيال والعصور • ونجد حتى الآن أن القلة القليلة فقط من النساء هى التى تطالب بالتغيير وتسعى لـه فى حين أن الغالبية العظمى لا تهتم بمثل هـذا التغيير ولا تتحمس له • وهـذا يمثل بدوره قصورا ذاتيا فى حركة تحرير المرأة كما يمثل عنصر مقاومة ضـد تقدمها •

وهنا يبرز دور التربية والتعليم فى التغلب على القصـور الذاتى والعناصر المقاومة ضـد تقدم المرأة • فمن خلال تربية المرأة يمكن تكوين رأى عام مستنير بين النساء ومن خلال تربية الرجل يمكن أن يتقبل فكرة المساواة • بيد أن تعليم المرأة وإن كان أحـد العوامل الهامة فى تحريرها لن يتحقق بصـورة كافيـة ما لم يصاحبه تغييرات تشريعية واجتماعية واقتصادية تعمل على زيادة فرص تعليم المرأة •

من الأمـور المعتادة فى كثير من المجتمعات أن يرفض الرجل أن يقترن أو يتزوج بامرأة جاهلة غير متعلمة • وهـذا بدوره قد ساعد على دفع حركة التعليم العام للمرأة •

ومن ناحية أخرى نجـد أن الرجل قد يتخوف أحيانا من الزواج بامرأة متعلمة تعليما جيدا عاليا • وهذا من ناحية أخرى يعمل فى اتجـاه عكسى مضاد كعائق ضـد فرص تعليم المرأة تعليما عاليا •

يقال عادة ان المرأة بعد تعليمها تعليما عاليا قد تعود الى العمل فى المنزل كأم وربة منزل حتى فى الدول المتقدمة — وهذا يعنى فى نظر البعض أنها تنقلب الى فرد مستهلك بدلا من كونها منتجة • وفى هـذا مغالطة لأنها بالمعنى الاقتصادى الواسـع وبحكم الأنشطة التى تقوم بها فى المنزل تعتبر منتجـة •

ان التغير واضح فى مختلف بقاع العالم وأصبح للمرأة حق التعليم فى معظم ان لم يكن كل الدول • لكننا نتساءل هنا : أى أنواع التعلم متاحة للمرأة ؟ •• لقد كان التعليم النظامى لعصور طويلة مقصورا على الرجل والآن ، نجد أن أنواعا معينة من التعليم مثل التعليم التكنولوجى والعلمى مازالت فى الأغلب والأعم مقصورة على الرجل •

ان الحياة السياسية مفتوحة أمام المرأة على الأقل من الناحية النظرية فى غالبية الدول المعاصرة وكل النساء فى هذه الدول لها حق التصويت والترشيح للمنظمات النيابية والبرلمانية • لكن كم من النساء تحتل فى الواقع أماكنها فى هذه المنظمات ؟ ••

لقد تبنت الأمم المتحدة فى السابع من نوفمبر ١٩٦٧ اعلان الغاء التمييز ضد المرأة • وتنص المادة الثالثة من هذا الاعلان على اتخاذ كل الاجراءات المناسبة التى من شأنها تنوير الرأى العام وتوجيه التطلعات القومية نحو القضاء على التمييز ضد المرأة والقضاء على العادات والممارسات التى تقوم على فكرة نقصان المرأة • ومع هذا فمازالت المرأة دون الرجل بدرجات متفاوتة فى المجتمعات المعاصرة • ففى كل مكان فى العالم تقريبا يتخلف تعليم المرأة عن الرجل •• كما أننا نجد أن غالبية الأميين فى العالم هم من النساء • وهذا الوضع يعزز الاتجاه القديم بعدم الاهتمام بتعليم المرأة وبالتالى يعمل على تخليد تخلف المرأة •

بنت القرية وبنت المدينة :

هناك فجوة بين تعليم بنت القرية وبنت المدينة •• وسبب هذه الفجوة واضح • ففى المدينة تكون فرص التعليم متاحة أكثر مما هو عليه الحال فى القرية •• وتزداد هذه الفجوة بازدياد مستوى التعليم ، فاذا كان حظ القرية سعيدا ووجد بها مدرسة ابتدائية فقد لا يواتيها هذا الحظ بالنسبة للمدرسة الثانوية • ويصبح على فتاة القرية التى تريد أن تواصل تعليمها فى المرحلة الثانوية أن تنتقل الى المدينة ودون ذلك صعاب أو تكتفى بالتعليم الابتدائى وهو ما يحدث غالبا •

وقد اتبعت الدول أساليب مختلفة لمواجهة هذه المشكلة .. ففى بعض البلاد العربية تفتح فصول ثانوية للبنين ملحقة بالمدارس الابتدائية حيث لا يكون عدد البنات كبيرا يتحتم معه انشاء مدرسة مستقلة . وفى الولايات المتحدة الأمريكية تتاح فرصة تعليم البنت فى المناطق الريفية من خلال الوسائل السمعية والبصرية التى لا يتوفر مثلها فى دول أخرى . وأحيانا أخرى يكون تعليم البنت بالمعلم المتنقل وهو نظام يمكن أن تأخذ به دول كثيرة لا سيما فى تدريس مواد معينة يمكن تركيزها فى فترة معينة .

ومن الوسائل الأخرى التى تتبعها الدول لتوفير فرص التعليم للبنت توفير المساكن الداخلية فى المدينة وتقديم العون المالى لمساعدة البنت على مواجهة تكاليف الأقامة .

لحظة ضياع فرصة العمر :

عندما تبلغ الفتاة سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة تكون قد وصلت الى درجة من النمو تتخطى فيها مرحلة الطفولة . وعندها تفرض عليها بعض المجتمعات قيودا على حركتها وعلى تعليمها . يضاف الى ذلك أن عند هذه السن تكون مرحلة الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائى الى مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوى وأحيانا يكون هذا الانتقال على أساس امتحان خاص للقبول أو مجموع الدرجات التى حصلت عليها البنت فى نهاية المرحلة الابتدائية . وهذا بالطبع يمثل قيودا على التحاقها بالتعليم الثانوى الى جانب القيد الاجتماعى الآخر الذى يفرض عليها أن تكتفى بالتعليم عند المرحلة الابتدائية لأنها بلغت درجة النضج التى يجب معها أن تعزل فى المنزل لحمايتها .

وهكذا تضيع فرصة العمر فى تعليمها ويتحدد وضعها الثقافى والاجتماعى بصورة كبيرة . وسرعان ما تتزوج وتنخرط فى الحياة الأسرة الجديدة وهى شبه متعلمة .

الأم الجاهلة :

لا شك أن الوسط أو البيئة المنزلية عامل هام مؤثر فى نوع وكيف التربية التى يشب عليها الصغار • وقد ورد عن النبى (ص) قوله : « اياكم وخضراء الدمن » قالوا وما خضراء الدمن يا رسول الله قال : « المرأة الجميلة فى المنبت السوء » • وهذا يؤكد أهمية توفير المناخ المناسب لتربية النساء • ومستوى تعليم الوالدين له دور هام فى تربية أطفالهم • فمما لا شك فيه أن الوالدين المتعلمين سيكونان أكثر طموحا وتقديرا لتعليم أبنائهما وأكثر حرصا أيضا على حصول أبنائهما على هذا التعليم • وربما أن درجة تأثير الأم على البنت تكون أشد فى هذه الناحية •

وقد أكد ذلك نتائج الدراسات التى عملت فى منتصف الستينات على ست وثلاثين دولة تصل نسبة التعليم فيها بين النساء الى ٥٠ ٪ على الأقل • ووجد أن ٣٧ ٪ من البنات ملتحقات بالمدارس الابتدائية • ومن بين خمسين دولة أخرى معظم نسائها أميات وجد أن ٣٨ دولة يتخلف فيها تعليم البنت بصورة مزرية •

وهذه الأمثلة تشير الى أهمية تعليم الوالدين بالنسبة لتعليم أولادهما•

منهجان مختلفان :

على الرغم من تساوى الجنسين فى القدرة العقلية والتحصيلية نجد أن كثيرا من دول العالم تتبع منهجين دراسيين مختلفين لتعليم كل من الأولاد والبنات لا سيما على مستوى التعليم الثانوى والعالى • فقد دلت الدراسات التى عملت على الصعيد العالمى أن سبعا وخمسين دولة تستخدم منهجين دراسيين مختلفين لكل من البنين والبنات على مستوى ما بعد المرحلة الابتدائية فى حين أن ستا وخمسين دولة تستخدم منهجا دراسيا موحدا للجنسين •

وفى بلجيكا وفنلندا أو ألمانيا الغربية توجد مدارس أو أقسام

ملحقة بالمدارس الثانوية تقدم دروسا متخصصة للبنات • وفى سويسرا يتعلم البنات أعمال الأبرة بدلا من موضوعات أخرى كالرياضيات أو الرسم•

وفى بعض الـــدول منها ألمـــانيا والنمسا وسويسرا والهند يدرس الأولاد عددا أكبر من الساعات فى مقررات الرياضيات أكثر من البنات •

وفى كثير من الدول تكون أعمال الأبرة مقصورة على البنات وأعمال الخشب والمعادن مقصورة على الأولاد • وبالمثل نجـــد أن البنات يدرسن مقررات أدبية وفنية فى حين أن الأولاد يدرسن مقررات تقنية وفنية ويدربن على الألعاب الرياضية التى يكون بعضها مقصورا على الأولاد تماما مثل لعبة كرة القدم أو المصارعة أو الملاكمة وهى الألعاب التى تحتاج الى قوة جسمية ولياقة بدنية كبيرة •

ويمكن القول على وجه العموم ان الاختلاف بين منهج البنين ومنهج البنات فى كثير من الدول يتعلق بموضوعات معينة مثل الأشغال اليدوية والفنون والرياضة البدنية • وهناك اتجاه متزايد فى كثير من الدول نحـــو توحيد المنهج الذى يدرسه البنون والبنات على السواء •

التعليم المختلط :

يقصد بالتعليم المختلط التعليم الذى يسمح فى ظله بأن يدرس الأولاد والبنات معا فى مدرسة واحدة وفصل واحد وتحت سقف واحد ويتلقون العلم من معلم واحـــد وكتاب واحد ومنهج واحد • ويخضعون لنظام واحـــد فى الدراسة والأنشطة والامتحانات • وتأخذ بهذا النظام كثير من دول العالم المعاصر لا سيما فى الدول الغربية فى كل مراحل التعليم المختلفة من المرحلة الأولى حتى العالية • بيد أن دول العالم المعاصر على اختلاف شاكلتها تتفاوت فى الأخذ بهذا النظام أو اتباعه • ولكن يمكن القول بصفة عامة أن عدد الدول التى تأخذ بهذا النظام فى المرحلة الابتدائية والعالية أكثر من عدد الدول التى تأخذ به على مستوى المرحلة الثانوية •

ولهذا الوضع ما يبرره • فالمرحلة الثانوية هى مرحلة البلوغ والنضج لكلا الجنسين وهى تمثل فترة حرجة وحساسة فى حياة كل من الذكر والأنثى ومن هنا كان الفصل فى المدارس والتعلم بين الجنسين بهدف حماية كل جنس مما قد يتعرض له فى هـذه المرحلة من التجارب أو الخبرات غير الناضجة والتى قد تؤدى فى النهاية الى الانحراف أو الى وجود مشكلات يمكن تلافيها بسهولة بالفصل بين الجنسين •

هناك رأى يقول ان التعليم المختلط يزيد من فرص تعليم البنات كما وكيفا • أمـا كما فمعروفة نظرا لوجـود فرص أكثر من الالتحاق بالمدارس • وأما كيفا فيشار عادة الى المسح العالمى الذى أجرى على ٥٤٠٠ مدرسـة فى احدى عشرة دولة هى : فرنسا وألمـانيا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية والسـويد والنمسا وبلجيكا وفنلنده وهولنده واليابان واسرائيل • وقد شمل هـذا المسح ١٣٣ ألف تلميذ من الجنسين مقسمين على فئتين عمريتين هى سن الثالثة عشرة وسن الثامنة عشرة • وطلب من هؤلاء التلاميذ أن يجيبوا على ١٥٥ سؤالا يستهدف تحـديد سبب نجاح أو فشل التلاميذ فى الرياضيات • وقد حللت النتائج الكترونيا وتبين منها ما يأتى :

أولا : بالنسبة لترتيب الدول احتلت اليابان المرتبة الأولى فى النجاح فى تعليم الرياضيات بالنسبة لفئة العمر ١٣ وأيضا بالنسبة لفئة العمر ١٨ لكن يشاركها فى هذه الفئة كل من بريطانيا وبلجيكا •

ثانيا : بالنسبة للفروق بين الجنسين وجـد أن النتائج التى حصل عليها الأولاد أحسن من البنات فى المدارس المنفصلة • أما فى المدارس المختلطة فكانت النتيجة عكسية اذ وجـد أن البنات أحسن من الأولاد فى الرياضيات • وفى تفسير السبب فى ذلك أشير الى المنافسة الصحية بين الجنسين بالاضافة الى أسباب نفسية تتعلق بأسلوب المعلمين واتجاهاتهم فى التدريس نحـو الجنسين • ففى المدارس المختلطة يتوقع المعلمون من البنات أن يكون تحصيلهن وانجازهن مماثلا للبنين • فى حين أن فى

مدارس البنات المنفصلة لا يبدى المعلمون أحيانا للرياضيات وتمشيا مع التقاليد لا يشجعون تلميذاتهم على دراسة هذه المادة .

ولكن هذه النتائج فى حد ذاتها ليست مبررا كافيا لتوضيح ميزات التعليم المختلط لأنها تقتصر على مادة دراسية واحدة هى مادة الرياضيات فضلا عن أنها لا تقدم لنا تقييما كاملا للنظام المختلط بكل جوانبه وحساب المكاسب والخسائر أو السلبيات والايجابيات حتى يمكن فى النهاية أن نصل الى رأى واضح . فهل مجرد التقدم النسبى فى تحصيل الرياضيات يعتبر مبررا كافيا للأخذ بالنظام ؟ .. وماذا عن المواد الدراسية الأخرى ؟ ثم ماذا عن الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والعاطفية والمشكلات الشخصية والعائلية بل والمدرسية التى قد تأتى نتيجة هذا الاختلاط ؟ ...

ان هناك أدلة مغايرة تشير الى أن التعليم المختلط لا يؤدى بالضرورة الى اقبال البنات على تعلم الرياضيات أو العلوم . ففى الاتحاد السوفيتى على سبيل المثال يسود نظام التعليم المختلط لقرون عدة ومع ذلك يقول « لافرنتيف » نائب رئيس أكاديمية العلوم السوفيتية ان خبرته على مدى ما يقرب من نصف قرن من الزمان قد أظهرت له أنه من بين كل مائة تلميذ يدرس فى مدرسة العلوم والرياضيات عشر فقط يصبحون رياضيين جيدين أما بالنسبة للبنات فان النسبة لا تتعدى واحدا أو اثنين فى المائة .

ان تجربة اليابان فى التعليم المختلط تعتبر درسا لشعوب أخرى فالفلسفة الكونفوشيوسية التى تكون تقاليد اليابان تمنع جلوس الأولاد والبنات معا متى وصلوا سن العقل أو الرشد . والتقاليد اليابانية تؤكد سيادة الرجل على المرأة . وهم ينظرون الى التعليم المختلط على أنه يسىء الى الجنسين معا لأنه يؤدى الى أن يأخذ كل جنس بعض صفات الجنس الآخر .

وقد فرض التعليم المختلط على اليابان سنة ١٩٤٧ على الرغم من

مقاومة التقاليد له تحت نفوذ الحكم الأمريكى لليابان بعد هزيمتها فى الحرب العالمية الثانيـــة •

وفى البلاد العربية يتزايد الأخذ بنظام التعليم المختلط فى المرحلة الابتدائية وبدرجة أقل فى التعليم الجامعى لكن الاتجاه الغالب فى التعليم الثانوى هو الفصل بين الجنسين فى مدارس خاصة بكل منهما •

المرأة ومهنة التدريس :

تشير البيانات الاحصائية فى بداية السبعينات أن المرأة تحتل نسبة أكبر من الرجل فى مهنة التدريس فى معظم أجزاء العالم المعاصر وأن هذه النسبة تزداد بصفة خاصة فى التعليم الابتدائى • ويوضح هذا الجدول نسبة النساء فى مهنة التدريس فى الدول المختلفة عام ١٩٧١ •

الدولة	النسبة المئوية للنساء فى مهنة التدريس	
	فى المدارس الثانويـــة	فى المدارس الابتدائيـــة
انجلتـــرا	٤٥ ٪	٧٧ ٪
اسكتلنـــدا	٤٢ ٪	٨٥ ٪
الاتحاد السوفيتى	٦٨ ٪	٨٠ ٪
فرنســـا	٥٥ ٪	٦٨ ٪
الولايات المتحدة الامريكية	٤٦ ٪	٨٣ ٪
كنـــدا	٣٨ ٪	٧٨ ٪
اليابـــان	٢٤ ٪	٥٥ ٪
ايطاليـــا	٥٥ ٪	٧٨ ٪

مفاهيم تربوية

١ ـ الديمقراطية والتربيـــة :

برز فى السنوات المـاضية الإهتمام بديمقراطية التربية والتعليم وجعل النظم التعليمية أكثر انفتاحاً على شعوبها ومجتمعاتها ، وقد سبق أن أشرنا الى أن من التحولات الهامة فى ميدان التربية التحول الـذى طرأ على الفرص التعليمية من كونها ميزة للقلة والصفوة الى جعلها حقاً متاحاً للكثرة •

وعلى كل حال فقد جاء الاهتمام بديمقراطية التربية والتعليم بصورة مباشرة فى السنوات الأخيرة نتيجة لانتصار الديمقراطية فى الحرب العالمية الثانية . وما تلا ذلك من تطورات هامة على المستوى العالمى بظهور المنظمات الدولية ومن بينها المنظمات المتخصصة للتربية والثقافة والعلوم وعلى رأسها منظمة اليونسكو التى بذلت منذ انشائها جهوداً عظيمة فى تطـوير حركة التعليم والتربية بصفة عامة ودفع حركتها الى الأمام • وعلى المستوى القومى نجــد أن كثيرا من الدول بدأت فى اعادة بناء مجتمعاتها وحاولت العمل على الاصلاح الاجتماعى • وكان من الطبيعى أن يصاحب ذلك اهتمام بالاصلاح التعليمى وجعله تعليماً أكثر ديمقراطية وأكثر عدالة من الناحية الاجتماعية •

ومهما كان الاطار الفلسفى فان للمربين والمعلمين حيزاً من الاتفاق فيما بينهم على أن الديمقراطية هى الأسلوب التربوى المناسب ، وهناك عدة مبادىء رئيسية للديمقراطية فى التربية يمكن أن نعرضها فى السطور التاليـــة :

التفكير النقــدى :

ان الأسلوب الديمقراطى فى الحياة يستبعد نمط الولاء والانسياق الأعمى يؤكد على التفكير النقدى وعلى تنمية مواطنين أحرار فى التفكير والتعبير والقدرة على النقد البناء •

البعد عن التلقين :

ان التلقين أسلوب مرفوض فى ظل التربية الديمقراطية لأن التلقين يعلم الأفراد ماذا ينبغى عليهم أن يفكروا ، لا ماذا يفكرون هم بأنفسهم ، ويجب على التربية الديمقراطية أن تخلق مناخاً يتيح للتلميذ أن يكون حراً من سيطرة المعلم على تفكيره وألا يرغم المعلم تلاميذه على تقبل أفكاره بدون اقتناع أو تفكير ، ويجب أن يبتعد المعلم عن الشعارات الجوفاء والتعصب الأعمى •

الحرية والمسئولية :

ينبغى على المدرسة أن تنمى مواطنين قادرين على الاستمتاع بميزات الحرية ويعرفون المسئوليات المصاحبة لحقوق الحرية • وهكذا يجب أن تستهدف التربية تنشئة أفراد أحرار قادرين على استخـــدام حريتهم بكفاءة وقادرين على تحمل المسئولية الفردية والاجتماعية •

الرفاهية المـــادية :

ينبغى على التعليم فى ظل الديمقراطية أن يعزز تنمية المهارات الحرفية والمهنية ليؤمن لكل مواطن فرصة عيش وحياة منتجـــة حراً من عبودية الفقر ومرارته •

تكامل الشخصية :

ينبغى ألا يكون تعليم الفرد مقصوراً على المهارات المهنية فقط ، وانما يجب أن يهتم التعليم أيضاً بتنمية القيم الجمالية والأخلاقية للتأكد من أن كل شخص سوف يصبح قادراً على تنمية طاقاته الكاملة كشخصية فردية متميزة عن غيرها •

المواطن المهتم :

ينبغى أن تشجع المدرســـة اتجاهات المسئولية الاجتماعية والعناية

بالمشاكل الاجتماعية للمجتمع الانسانى • وينبغى أن يهدف التعليم الى تنمية مواطنين يسعون بشكل نشط لايجاد حلول للمشكلات من خـلال المؤسسات الشرعية والديمقراطية •

الجـودة فى التعليم :

تثير جودة التعليم اهتمام جميع المربين ، واذا وضعنا هذه المشكلة على شكل سؤال •• ما أنواع الخبرات التعليمية التى تشكل تعليماً جيداً ••؟ فان الجواب يكون صعباً نظراً لاختلاف الأوضاع الفلسفية للمعلمين وللقوى المتغـيرة باستمرار التى تؤثر على المجتمع مثل : التحضر والتكنولوجيا والقيم الانسانية المتغيرة والازدهار الاقتصادى والمشاكل الدولية ، ويمكن أن ينظر الى الجودة بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية :

١ — التعليم عقلانى وينبغى أن ينتج مواطنين ذوى اطلاع واسع •

٢ — ينبغى أن ينتج التعليم مواطنين مثقفين •

٣ — ينبغى أن ينتج التعليم عمالا مهرة •

٤ — ينبغى أن ينتج التعليم مواطنين معنيين اجتماعياً •

٥ — ينبغى أن ينتج التعليم أفراداً منضبطين ذاتياً •

٦ — ينبغى أن ينتج التعليم أشخاصاً قادرين على الاستمتاع بالحياة •

٧ — ينبغى أن ينتج التعليم مواطنين مفكرين •

٨ — ينبغى أن ينتج التعليم أفراداً قادرين على أن يعيشوا حياة ناجحة موفقـة •

٩ — ينبغى أن ينتج التعليم شخصاً يكون وضعه الأخلاقى والاجتماعى والعاطفى والفكرى متطوراً الى المدى الذى يمكنه من العيش بنجاح فى نظام اجتماعى ديمقراطى •

الاتفاق المشترك :

هناك اتفاق كبير بين المربين حول المسائل الرئيسية المتعلقة بالتعليم وبالجودة ويتفق الجميع أن التعليم الذى يخفق فى تطوير القيم الديمقراطية الأساسية للحياة انما هــو تعليم أخفق فى مهمته الأساسية •• وبطبيعة الحال فان المدرسة هى المؤسسة الوحيدة بين جميع المؤسسات الموجودة فى المجتمع التى تعتبر العامل المهم فى استمرار القيم الاجتماعية الأساسية • وهكذا فأى نظام تعليمى يخفق فى الاسهام فى تنمية القيم الديمقراطية يمكن اعتباره نظاماً فاشلاً بالرغم من تفوق خريجيه فى المعرفة والثقافة ، وبعض هذه القيم أو المبادىء الأساسية هى :

١ ــ القيمة الجوهرية والكرامة لكل شخص •

٢ ــ الحقوق التى لا يمكن التفريط بها لكل شخص فى الحياة والحرية والسعادة •

٣ ــ تساوى جميع الأشخاص أمام القانون ، دون منح امتيازات خاصة لأى أحــد •

٤ ــ الايمان بكمال الانسان فى سعيه الدائب لتطوير طاقاته الكاملة •

٥ ــ الحكم بالشعب وللشعب ومن أجل الشعب ، ويجب أن تكون لكل فرد الثقة فى قدرة الآخرين على اختيار واصدار الأحكام •

٦ ــ الحماية المتساوية للجميع ، وواجب الحكومة هو أن تحمى الأقلية من استعباد الأغلبية وأن تحمى الأغلبية من تسلط وقيود الأقلية •

٧ ــ الحرية الفردية وحرية الفرد ليست مقصورة على التصويت السياسى ، فالشخص حر فى أن يفكر ويتكلم ويعبد طبقاً لمــا يمليه عليه ضميره ، ويجب ألا يوجد أى تمييز ضد أى شخص يشذ عن رأى الأغلبية •

ومن أهم المبادىء التى يجب أن يضعها فى اعتباره كل مرب مسئول عن تربيــة الأطفال ما يلى :

١ — ينمو الأطفال بمعدلات فردية متفاوتة لا ترتبط غالبا بأعمارهم الزمنية ولذلك ينبغى توفير أنشطة تعليمية مختلفة تتفاوت فى درجــة تحديها لذكاء الطفل حتى تتناسب مع المستويات العقلية المختلفة للأطفال •

٢ — لدى الأطفال حب استطلاع طبيعى وشغف بالتعلم • ويكون تعلمهم أفضل اذا تركت لهم الحرية لاشباع اهتماماتهم الطبيعية • والطفل يتعلم على نحــو أفضل من خلال حواســه وملاحظاته للأشياء واختباره لها والتعامل معها •

٣ — يتعلم الطفل مما يفعله هــو لا مما نفعله نحن لــه • ولذلك ينبغى أن يقوم الطفل نفسه بصورة مباشرة بأداء وعمل ما ينبغى أن يتعلمه حتى نتجنب التعلم اللفظى الذى درجنا عليه فى تربيتنا القديمــة للأطفال •

٤ — اللعب على طريقة الطفل فى العمل والتعلم • ويستطيع الأطفال أن يكتسبوا كثيرا من المهارات من خلال اللعب • فعن طريق اللعب يجرب الأطفال أدوارا جديدة ويحلون مشكلات مختلفة ويحسنون التعامل مع البيئة ويمارسون مهارات اجتماعية •

٥ — يتعلم الأطفال مع بعضهم البعض كثيرا من الأشياء منها احترامهم لأنفسهم واحترامهم للآخرين والشعور بالمسئولية والانجاز كمــا يتعلمون كيف يتعلمون •

٦ — من الضرورى توفير بيئة مواتية للتعلم ترتب عن قصــد وتكون مملوءة بمواد التعلم الحسية والمجسمة باعتبارها الأدوات الضرورية للتعلم • فالبيئة هى طريق التعلم ويجب أن تساعد الطفل على الاكتشاف والتعلم •

٧ — تنمية المهارات الأساسية عملية ضرورية فى تعليم الطفل يجب أن توفرها له الأساليب المبتكرة فى التعليم والتعلم •

٨ ــ يساعد جــو الثقة والحرية الموجهة الذى نوفره للطفل تنمية روح المبادأة والاعتماد على النفس • فالأطفال يحتاجون الى الأمن وبث الثقة فى النفس •

٩ ــ كل طفل شخصية فريدة فى ذاتها ويجب احترام هذه الشخصية وتقديرها فى كل جوانبها •

معايير ديمقراطية التعليم :

ويهمنا كدارسين للتربية أن نعرف أهم المعايير الرئيسية التى يمكن أن نحكم بها على أى نظام تعليمى ، وأن نتبين الى أى مدى يعمل على تحقيق ديمقراطية التعليم • كما أن هذه المعايير تساعدنا فى أى محاولة نستهدف بها العمل على تحقيق نظام ديمقراطى للتعليم •• من أهم هذه المعايير أو المبادىء :

١ ــ أن يتاح لكل فرد فرصة التعليم على أساس متكافىء دون قيد أو تمييز بسبب الوضع الاجتماعى أو الغنى أو الفقر أو الدين أو العرق والسلالة • وهذا يعنى أن يكون التعليم متاحاً للجميع على قدم المساواة وبمقدار ما يستفيد منه الفرد وفقاً لقدراته واستعداداته •

٢ ــ ازالة جميع الحواجز الصناعية بين مختلف التعليم بما يؤدى الى عدم وجود أنماط تقليدية من التعليم ذات مكانة اجتماعية خاصــة ومتميزة على غيرهــا من أنواع التعليم الأخرى فى نفس المستوى لا سيما فى التعليم الثانوى •

وهذا يعنى وجود القنوات المفتوحة بين جميع أنواع التعليم بحيث يمكن أن يؤدى كل نوع من أنواع التعليم الى مواصلة الدراسة بالمراحل الأعلى أو التحويل من نوع الى نوع آخر • ويتطلب ذلك النص فى قوانين التعليم وتشريعاته على تساوى جميع أنواع التعليم فى المستوى الواحد فى المكانة •

٣ — أن تهتم الدول والحكومات المختلفة بالتربية قبل المدرسية وذلك بانشـاء نظام حكومى لدور الحضانة ورياض الأطفال ، وذلك لأهمية هذه المرحلة فى تكوين شخصية الطفل •

٤ — أن ينظر الى التعليم العام نظرة شمولية أوسع بحيث يتخلص من النظرة الضيقة التى تقصره على عـدد معين من المـواد الدراسية التقليدية ، وانمـا يشمل مواد متنوعة اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية وغنيـة •

٥ — أن يكون التعليم عملية مستمرة مدى الحياة لا ينتهى عنـد مرحلة زمنية معينة أو يقف عند دراسة محددة وانما يمتد على طول عمر الانسان • ويجب أن يتمشى هـذا التعليم مع حاجات كل مرحلة عمرية وأن يعمل على تحقيق مطالبها •

٦ — أن تتنوع أساليب التربية والتعليم ونظمها وأشكالها سواء منها المدرسية واللا مدرسية ، والتعليم المفتوح ، وبالمراسلة •• وغيرها •

٧ — الاهتمام بالتعليم المعاود أو المتناوب « Recurrent » الـذى يتناوب فيه التعليم مع العمل ، والواقع أن مفهوم التعليم المتناوب مفهوم حديث ، فقد ظهر هـذا المفهوم فى نهاية الستينات من هـذا القرن • ولقى اهتماماً خاصاً من جانب منظمة الدول الأوروبية للتنمية الاقتصادية والثقافية « OECD » ومن بعدها بدأ الاهتمام يزداد بهـذا المفهوم فى الدول الصناعية والنامية على السواء بل ان التعليم المعاود كان موضوع مؤتمر وزراء التربية فى الدول الأوربية سنة ١٩٧٥ • وقد أبرز هـذا المؤتمر أهمية التعليم المعاود واعتبره جزءاً لا يتجزأ من أى سياسات اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية لوضع مفهوم التربية المستمرة أو الدائمة موضع التنفيذ •

ان مفهوم التعليم المعاود يتعلق بالكبار ويرتبط بمفهوم التربية مدى الحيـاة •

ومن أهم ميزات التعليم المعاود أنه :

ـ يساعد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بما يقدمه من فرص تعليمية لمن فاتهم التعليم أو نزلوا مبكرا الى ميدان العمل •

ـ يساعد على توثيق العلاقة بين التعليم وميدان العمل •

ـ يساعد الشباب على الدخول بسرعة الى الحياة وميدان العمل وممارسة مسئوليات الكبار •

ـ يساعد على زيادة فعالية التعليم لخدمة متطلبات سوق العمل •

ـ يخفف الضغط على التعليم العالى الناتج عن التوسع فى التعليم الثانوى•

بيد أن الأخذ بنظام التعليم المعاود يتطلب اتخاذ خطوات أولية معينة مثل السماح للفرد بترك العمل من أجل الدراسة ؛ كما يتطلب وضع نماذج لبرامج الدراسة ونظم القبول والتقديم • وليس هناك دولة فى العالم يمكن أن تدعى لنفسها أنها وضعت نظاماً كاملا للتعليم المعاود •• لكن هناك بعض الدول التى اتخذت خطوات تشريعية تعتبر تحقيقاً جزئياً لفكرة التعليم المعاود •

ففى الدول الأوربية الشرقية تعتبر الدراسات بعض الوقت جزءاً رئيسياً هاماً من نظام التعليم العالى •

وفى فرنسا وضع قانون سنة ١٩٧١ عن التربية مدى الحياة الأساس للتعليم المعاود فقد تضمن القانون الأجازات الدراسية بمرتب ، وتقديم الدولة المساعدة المالية للأشخاص الذين يلتحقون بمقررات لاعادة تدريبهم أو لتحسين معلوماتهم ومهاراتهم المهنية •

وفى بلجيكا صدرت تشريعات مماثلة سنة ١٩٧٣ • فبموجب القانون المعروف بقانون « اليوم السماح » Day Releaselaw يستطيع أى عامل يقل سنه عن أربعين عاماً أن يلتحق بالدراسة فى المقررات التى تنظمها

الدولة أو تمولها ، وذلك دون أن يخصم منه الساعات التى يترك فيهـا عمله من أجل الدراســة •

وفى الصين ينبغى على كل التلاميذ الذين أنهوا دراستهم الثانوية أن ينزلوا الى معترك الحياة ، وعليهم أن يقضوا على الأقل سنتين فى ميدان العمل قبل أن يسمح لهم بمواصلة تعليمهم العالى •

٢ ــ الحرية الأكاديمية :

وهى مظهر هام من مظاهر ديمقراطية النظم التعليمية • ويقصــد بالحرية الأكاديمية حرية التعليم والتدريس • ويختلف مفهــوم الحرية بالطبع تبعاً لاختلاف الأيديولوجية السياسية والاجتماعية وكذلك تبعاً لاختلاف الأغراض التربوية •

وتعتبر الحرية الأكاديمية مثلا أعلى لكل المربين تقوم على أساس الاعتقاد بأن البحث عن الحقيقة هو شيء هام لدرجــة لا يجــوز معها فرض قيود عليه مهما كانت النتائج التى يتوصل اليها وما تثيره هــذه النتائج من جدل ونقاش • انها تتعلق بحق الانسان فى أن يفكر بحرية وأن يبحث بحرية وأن يعلم بحرية وأن يتعلم أيضاً بحرية ••

ان الجذور التاريخية للحرية الأكاديمية يمكن أن نرجعها للأغريق • وقد ضرب سقراط أروع الأمثلة على الحرية الأكاديمية عندما تجرع السم راضياً دون أن يغير رأيه أو يتحول عما كان يعتقد أنه حق وصواب ولو أدى به الأمر الى الموت •

وفى العصر الوسيط فى أوروبا فى ظــل نظام الإقطاع استطاعت الجامعات أن تحافظ لنفسها على درجة كبيرة من الحرية الأكاديمية لكن هذه الدرجــة انخفضت فى فترة الاصلاح الدينى • فقد كان للاختلافات الدينية وتعدد المذاهب أثر فى تقيد الحرية الأكاديمية لضمان الولاء لجماعة معينة • وقد ظلت هذه القيود حتى القرن الثامن عشر تقريباً عندما بدأت

المدارس العلمانية المدنية غير الدينية فى الظهور نتيجـة لحركة انفصال الدولة عن الكنيسـة فى أوروبا • وبالنسبة لأوروبا فان تقلص السلطان الدينى والسياسى للدولة ساعد على نمـو حرية الفكر •

وقد ظلت الجامعات طيلة القرون المـاضية تنعم بالحرية الأكاديمية باعتبارها معلماً رئيسياً من معالمها ، لكن بالنسبة لغيرها من معاهد التعليم والمدارس فان الأمر كان بين مد وجذب تبعاً للظروف السياسية والاجتماعية •

وفى ظل الاسلام الحرية الأكاديمية مكفولة لا اكراه فى الدين ولا اكراه فى العلم • بل ان الاجتهاد وهو تحكيم العقل سمة مميزة ليقظـة التفكير الاسلامى وتقدمه •• ولم يقفل باب الاجتهاد الا فى العصـور المظلمة التى تجمد فيها الفكر وأتت بأسـوأ النتـائج بالنسبة للفعلية الاسلامية •

٣ ـ الالتزام العلمى والمهنى فى التربية (١) :

شاع استخدام كلمة الالتزام فى الأدب فى السنوات المـاضية • ويقصد بها أساساً التزام الأديب بالتعبير عن قضايا بلده وتكريس نفسه لخدمة هذه القضايا من وجهة النظر القومية والمصلحة الكبرى للبلاد • وبصرف النظر عما تثيره قضية الالتزام فى الأدب من جدل فان ما يهمنا هنا أن نشير الى وجـود اشتراك كبير فى معنى الالتزام فى كل من الأدب والتربية ، وان كانت درجة الحساسية فى استخدام المفهوم تزداد بصورة أكبر بالنسبة للتربية نظراً لطبيعتها الخاصـة وطبيعة العلاقة التى تربط بين المربى وأبنائه وبين المعلم والمتعلم •

ويمكننا أن نميز جانبين رئيسيين لمعنى الالتزام فى التربية :

أولهما : الالتزام بالأصول المهنية للتربية •• فالتربية مهنة شأنها

(1) See : Johnston, H. : A Philosophy of Education McGraw-Hill Book Company N.Y. 1963 pp. 336-339.

شأن أى مهنة أخرى من المهن الانسانية الرفيعة كالطب والقانون وغيرها . وهى لهذا لها أصولها المهنية التى يرتكز عليها . وهذا يعنى بالنسبة للمعلم أن يصدر فى عمله مع تلاميذه عن هذه الأصول العلمية . فلا يكون فى عمله مرتجلا وانما يكون ممارساً لما تعلمه من حقائق تربوية خلال اعداده المهنى سواء كانت هذه الحقائق متعلقة بالمادة الدراسية أو طرائق تدريسها أو متعلقة بالتلميذ ونموه العقلى والنفسى والجسمى ومطالب هذا النمو من الناحية التربوية أو من حيث أصول التربية وركائز العملية التربوية وفلسفتها وأبعادها أو من حيث ارتباط العملية التربوية بالأهداف الاجتماعية وارتباط ما يحدث فى المدرسة بما يحدث خارجها فى المجتمع الكبير . كل هذا يكون الأصول التى يستند اليها المعلم فى ممارسته لعمله التربوى . فهو مطبق لأصول العلوم التى درسها باعتبار أن التربية ميدان تطبيقى وهو ممارس للأصول المهنية للتربية باعتبارها مهنة من أشرف المهن وأجملها على الاطلاق .

أن ما يميز المعلم المحترف أو المهنى عن غيره هو أن ممارسته للتربية واتخاذه للقرارات التربوية يعتمد على هذه الأصول العلمية التى درسها وتعلمها من خلال إعداده المهنى الطويل . فى حين أن المعلم غير المهنى يعتمد فى ممارسته للتربية وفى القرارات التى يتخذها فى الفصل على المحاولة والخطأ والاجتهاد الشخصى .. وشتان ما بين الاثنين وما أبعد البون بينهما .

ثانياً : الالتزام بدستور مهنة التعليم وأخلاقياتها .. ودستور مهنة التعليم شأنه شأن دساتير المهن الانسانية يؤكد أن خدمة المجتمع تأتى أولا كما أشرنا . بمعنى أن المعلم ينبغى أن يضع فى اعتباره خدمة المجتمع لها الأولوية على الكسب المادى وأن مهنة التعليم ليست وسيلة للكسب المادى بقدر ما هى لخدمة المجتمع . وهذا يعنى أن يتوخى كل معلم خدمة المجتمع كهدف أسمى له ، أما العائد المادى من وراء المهنة فهو مطلب ضرورى لا يمكن انكاره بل ويجب أن يتكافأ مع شرف المهنة ومطالبها

العالية • ولكن هذا العائد يأتى كنتيجة طبيعية لعمل المعلم فى استهدافه لخدمة المجتمع • وهذا يتطلب من المعلم أن يكون لديه الاتجاه الصحيح نحـو مهنة التعليم وأن يخلص فى تعليم طلابه وتوجيههم ، ولا يدخر وسعاً فى توجيههم وارشادهم وتبصـيرهم بالحق والخـير والجمال ، ولا يضللهم أو يزيف لهم الحقائق أو يجعل منهم ميدانا لترويج أفكار دعائية ينحاز لها • اذ ينبغى على المعلم أن يفرق بين دوره المهنى كمرب ودوره الاجتماعى كمواطن • فهو من حيث كونه مواطناً يمكنه أن يعتنق الأفكار التى يرى أنها صحيحة أما فى عمله المهنى كمعلم فعليه ألا يخلط بينه وبين غيره من الأعمال •• فهو فى هـذا العمل يلتزم باتجاهات المنهج المدرسى واتجاهات مجتمعه • وعلى المعلم أن يكون بناءاً لا هداماً وايجابياً لا سلبياً ، وألا يستخدم سلطانه لحمل التلاميذ على اعتناق أفكار غير مرغوبة من مجتمعه ، كما أنه ينبغى عليه ألا يحجر على عقول التلاميذ وانما يناقش معهم الأمـور بعقل مفتوح فى اطار من الاحترام المتبادل •

وعلى المعلم أيضاً ألا يستخدم علاقته مع تلاميذه فى سبيل الحصول على امتيازات خاصـة كأن يكلفهم مثلا بتأدية خدمات شخصية لـه كما سبق أن أشرنا •

ان المعلم ناقل للثقافة ومفسر للمعرفة والوسيط بين الأجيال وهو بان الحضارات والأمم وليس المعلم داعية ثورياً أو مهدداً للنظم الاجتماعية التى ائتمنته على أغلى ما تملكه وهو أبناؤها • وفى ضوء هـذا الفهم الواضح لدور المعلم يجب أن يكون التزامه بأصول المهنة ودستورهـا وأخلاقها •

التجديد التربوى :

والتجديد فى التربية عملى ابتكارى موجه نحو المستقبل بهدف تحسين وضع قائم لا نرضى عنه ونرغب فى تغييره •• وهـذا يعنى أن التجديد يتضمن نظرة مستقبلية • وليس التجديد شيئاً حسناً فى حد ذاته •• وانما

يكون كذلك بقدر ما يكون قوة دافعة للتقدم ، والا كان مصدراً للاخلال بالأوضاع التعليمية وتهديد أمنها واستقرارها • ولهذا يجب أن يكون التجديد قائماً على الدراسة الجادة والبحث المتعمق والخبرة •

وكل تجديد تربوى عليه أن يتخطى حواجز المعارضة والمقاومة ، ذلك لأن النظم التعليمية لا تتسم بالمرونة الكافية وتسير فى أطر رتيبة من الادارة والروتين ، ومن ثم فان تكيف النظم التعليمية للتحديد أو التغيير يكون عادة بطيئاً وصعباً • وتأتى مقاومة التجديد من خارج النظام التعليمى وداخله • فالآباء والمنظمات السياسية عادة ما تقاوم التجديد والمعلمون أيضاً قد تكون عناصر مقاومة للتجديد بحكم ما درجـوا عليه من أدوار مألوفة •• وأى تغيير فى هذه الأدوار يسبب لهم قلقاً وتوتراً •

وهكذا يصبح أى تجديد تربوى عملية تتطلب التخطيط الجيد ويجب أن يضع مثل هـذا التخطيط فى اعتباره تجنب الصراعات والخـلافات ومحاولة تسوية الأمور • كما يجب أن يسهم فى هذا التخطيط كل المعنيين بأمر التجديد والمتأثرين به سـواء كانوا آباءاً أو معلمين أو موجهين أو هيئات سياسية أو مهنية أو سلطات تعليمية • كما يجب أن تعمل الدعاية الكافية لخطة التجديد فى وسائل الاعلام والاتصال بالجماهيرية المختلفة •

التجديد فى الممارسات التربوية (١) :

تسعى التربية شأنها غيرها من المهن الى تجديد أساليبها وتطوير طرائقها ، ومن عام الى عام نسمع عن أساليب جديدة وطرائق مبتكرة فى التعليم يتحمس لها المربون • ولكن سرعان ما ينطفى هذا الحماس ليمهد لظهور موجـة جديدة من الحماس لطرائق وأساليب أخرى ظهرت فى الأفق • وهكذا تتولد الدوائر المسلسلة للتجديد والابتكار فى التربية •

(١) اعتمدنا فى كلامنا عن هذه التجديدات على كتاب :
Armstrong, D. and others : Education - An Introduction. Macmillan Publishing, Inc. U.S.A. 1981 pp. 93-123.

وكل جديد يظهر يدفع بسابقه الى دائرة خارجية تدفع بدورها ما قبلها • هذه النزعة نحو التجديد والابتكار فى الممارسات التربوية تستند الى تطلع التربويين الدائم نحــو الكمال والبحث الدؤوب عن البديل الأفضل •

وسنحاول فى السطــور التالية أن نعرض لبعض التجــديدات فى الممارسات التربوية فى مجالات التربية المختلفة •

أولا : تجديدات تتعلق بالفصول الدراسية :

تشمل التجديدات المتعلقة بالفصول الدراسية جوانب متعددة تدور كلها حول ادارة وتنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة ومن هــذه التجــديدات :

١ ـــ الفصول غير المتدرجة : Non Graded

فى ظل التنظيم التقليدى للمدرسة تكون الفصول الدراسية متدرجة المستويات من صفوف أولى الى ثانية الى ثالثة وهكذا • ويعكس هــذا التدرج تدرج المستويات التعليمية التى يتدرج فيها الطفل وتعكس مستوى تقدمه أو تحصيله العام •

ويقوم النظام المتدرج للفصول عادة على أساس التسلسل المنطقى للمواد الدراسية • كما يقوم على أساس أن تقدم التلميذ فى المواد الدراسية المختلفة يكون بمعدلات واحدة أو متقاربة • ويتميز هذا النظام باليسر والسهولة فى ادارته وتنظيمه •

أما الفصول غير المتدرجة فهى لا تقوم على أساس الحدود الفاصلة بين الفصول الدراسية وانما تقوم على أساس مدى وقدرة التلميذ فى استيعابه للمناهج الدراسية والبرنامج التعليمى • فقدرة التلميذ هى التى تحدد سرعة تقدمه فى الدراسة • وهو الذى يختار المواد التى يدرسها

من بين مواد البرنامج فاذا ما انتهى من مقرر دراسى معين ينتقل الى دراسة مقرر آخر • وهكذا تحرر الفصول غير المتدرجة التلاميذ من القيود الدراسية والزمنية التى يفرضها عليهم نظام الفصول المتدرجة • ونحن نجد فى نظام الفصول غير المتدرجة تلاميذاً من أعمار مختلفة يدرسون برنامجا واحدا • ولذا يتيح هذا النظام للتلاميذ أن ينهوا البرنامج الدراسى حسب قدراتهم واستطاعتهم • وهى ولا شك قدرات متفاوته يترتب عليها تفاوت فى المدة الزمنية اللازمة لكل منهم للانتهاء من الدراسة دون أن نفرض عليه البقاء مع مجموعته حتى نهاية المرحلة الدراسية كما فى النظام المتدرج التقليدى •

ويحتاج نظام الفصول غير المتدرجة الى جهد أكبر من جانب المدرسة والمعلمين فى ادارته وتنظيمه •

٢ ـ البناء المدرسى المفتوح : Open Space

تختلف المدرسة الحديثة عن المدرسة التقليدية من حيث الترتيبات المادية والانشائية للبناء المدرسى • ويقوم البناء المدرسى الحديث على النظام المفتوح ووجود مساحات فراغية كبيرة وحيطان داخلية قليلة • وبعض الأبنية المدرسية الحديثة قد لا يوجد به حيطان داخلية • وانما يستخدم بعض الحواجز المتحركة •

وتقسم المساحات الفراغية الى مراكز للتعليم يتعلم فيها مجموعات مختلفة من التلاميذ يفصل بينها تلك الحواجز المتحركة • ويختلط أحيانا مفهوم البناء المدرسى المفتوح Open Space أو المدرسة المفتوحة بالتعليم المفتوح أو التربية المفتوحة « Open Education » • ففى حين يشير المفهوم الأول الى التنظيمات والترتيبات الداخلية للمبنى المدرسى، فان المفهوم الثانى يشير الى نوع من التعليم يتم من خلال نظام

معين يقوم على مراكز تعليمية توفر للمتعلم الخبرات والبرامج التعليمية التى يرغب فى دراستها كما هــو الحال فى الجامعة المفتوحة فى بريطانيا على سبيل المثال •

ومع أن التعليم فى داخل الأبنية المدرسية المفتوحة قد يكون بالطريقة التقليدية المعروفة فى تنظيمه وطرائقه ومناهجه الا أن البناء المفتوح يسمح بمرونة الاستخدام وحرية الحركة وتهيئة الجــو الأنسب للتعليم بصورة تفوق الأبنية المدرسية التقليدية • ومع هــذا فهناك أنصار كثيرون للأبنية التقليدية كما أن هناك أيضا معارضين لنظام البناء المدرسى المفتوح •

٣ ـ التوزيع غير المتجانس للتلاميذ : Hetro geneous Crouping

هناك نظامان معروفان لتوزيع تلاميذ الصف الدراسى الواحد على الفصول المختلفة • أحدهما يقوم على أساس التوزيع المتجانس للتلاميذ • وعلى أساس هذا النظام يوضع التلاميذ ذوى القدرات العقلية والدراسية المتقاربة فى مجموعة واحــدة أو فصل دراسى واحــد • وهذا يعنى تجانس مجموعة التلاميذ فى المستوى مما يسهل عملية التعلم بينهم •

النظام الثانى يقوم على أساس التوزيع غير المتجانس للتلاميذ وهو على عكس النظام الأول لا يرى ضرورة فى تجانس مجموعات التلاميذ وانما يجب أن تضم كل مجموعة من التلاميذ مختلف القدرات والمستويات حتى يتم التفاعل بينها ويتعلم بعضها من بعض •

ومع أن التربويين ينقسمون حول أفضلية أى النظامين لأن لكل منهما محاسنه وعيوبه فان نظام التوزيع غير المتجانس يجــد له أنصاراً أكثر لاعتبارات انسانية واجتماعية بل وتعليمية أيضا •

وقد توصل مارتن Martin وبافان Pavan من مراجعتهم عام ١٩٧٦م لنتائج البحث التربوى الذى أجرى على دراسة التجديدات فى التوزيع غير المتجانس للتلاميذ الى أنه لا توجد ميزات أو عيوب تعليمية للتوزيع

غير المتجانس فى حد ذاته أى أنه لا يتميز ايجابا أو سلبا عن التوزيع المتجانس من الناحية التعليمية ، الا أنهما أشارا الى وجود ما يميز التوزيع غير المتجانس على التوزيع المتجانس من ناحية الجوانب الاجتماعية ونضوج نمو التلاميذ • وهذا المؤشر فى حد ذاته يرجح كفة التوزيع غير المتجانس للتلاميذ •

٤ ــ المقررات الدراسية المصغرة : Minicourses

يقصد بالمقررات الدراسية المصغرة المقررات التى لا تستغرق دراستها سوى مدة زمنية قصيرة تتراوح عادة بين خمسة الى ثمانية أسابيع وليس نصف سنة دراسية أو سنة بأكملها كما فى النظام المعروف • ويستخدم هذا النظام عادة فى الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية وفى المدرسة الثانوية • وقد بدأ استخدام المقررات الدراسية المصغرة فى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية فى الستينات • وشاع استخدامه فى كثير من المدارس فى السنوات الأخيرة • وفى ظل هذا النظام يتاح للتلميذ بدلا من دراسة مقرر واحد لفصل دراسى أو طول السنة مثلا أن يختار ثلاثة مقررات مصغرة من مجال واحد عادة • فبدلا من دراسة مقرر طويل فى الجغرافيا على سبيل المثال يمكنه أن يدرس مقررات مصغرة تتناول بعض موضوعات علم الجغرافيا •

ويتطلب نظام المقررات المصغرة وجود عدد كثير منها حتى يستطيع التلميذ أن يختار من بينها كما أنه يتطلب أيضا تركيز محتوى المقرر ومضمونه مما يعتبر ميزة فى صالح هذا النظام •

وقد قام باركنسون (١٩٧٦) Parkinson بمسح لعدد من المدارس الأمريكية التى تستخدم نظام المقررات المصغرة ووجد أن هذه المقررات مفضلة لدى التلاميذ • وقد أجاب ٨٩ ٪ منهم بأنهم يحبون هذه المقررات وقد وجد أيضا أن الغالبية العظمى من مديرى المدارس (٧٢ ٪) يفضلون هذا النظام • وقد أشار هؤلاء المديرون الى أن المشكلة الكبرى فى هذا

النظام تتعلق بالجدول المدرسى وما يتطلبه من جهد كبير ومرونة تتسع لكل هـذه المقررات •

٥ ـ التدريس الجماعى : Team Teaching

بدأ استخـدام نظام التدريس الجماعى فى المدارس الأمريكية فى أواخر الخمسينات وأوائل الستينات • وكان استخدامه نتيجة النقص فى اعداد المعلمين • وكان الهدف من استخدامه هو زيادة كفاءة استخـدام الأعداد المتاحة غير الكافية من المعلمين • وذلك عن طريق تنظيم مجموعات أو فرق من المعلمين المؤهلين تقوم بتعليم أعداد كبيرة من التلاميذ يساعدهم فى ذلك معلمون غير مؤهلين للقيام بأعمال المتابعة • وفى التدريس الجماعى يقوم معلمان أو أكثر بالتدريس لمجموعة كبيرة من التلاميذ وهناك عـدة تنظيمات لهذا التدريس الجماعى منها :

الفريق الرئاسى وفيه يكون لمجموعة المعلمين قائد أو رئيس له مكانة أعلى ومسئولية أكبر من باقى المعلمين • وفى بعض الأحيان يكون مرتب هـذا المعلم القائد أو الرئيس أكبر وله امتيازات مادية أخرى •

ومنها الفريق التشاركى وهو مجموعة من المعلمين ليس لهم رئيس على عكس الفريق السابق وانما يشترك الجميع فى اتخـاذ القرارات • والمسئولية مسئولية جماعية مشتركة بينهم • وقد يأخذ واحد منهم زمام المبـادرة والقيادة الا أن ذلك يكون نابعا من خلال تفاعله مـع زملائه وتأييدهم لـه •

وهناك نظام ثالث يسمى « فريق المزاوجـة المهنية » وهـو فريق يضم المعلم القديم والمعلم المبتدىء ويتزاوجان فى العمل معا • وهـذا يعتبر تدريبا للمعلم المبتدىء الذى هو فى نفس الوقت عون للمعلم القديم •

وهناك نظام رابع يسمى « الفريق التنسيقى » وهو فريق من المعلمين

يقوم بالتدريس لأكثر من مجموعة من التلاميذ وليس لمجموعة واحدة كما في النظم السابقة .

وقد أشار أرمسترونج (١٩٧٧) الى أنه لا يوجد فى البحوث التى أجريت على دراسة فعالية نظام التدريس الجماعى أو عن طريق الفريق ما يمكن أن يكون فى صالح مؤيدى هذا النظام أو معارضيه .

ثانيا : التجديدات المتعلقة باليوم المدرسى :

ان معظم التجديدات المتعلقة باليوم المدرسى كانت على مستوى المدرسة الثانوية . وهذا يبدو طبيعيا نظرا لأن معلمى المدرسة الابتدائية يعملون عادة مع نفس المجموعة من التلاميذ طيلة اليوم .

ومن المعروف أن المدرسة الثانوية الأمريكية تنظم تقليديا على أساس ما يسمى بوحدة كارنيجى « Carnegie Unit » الذى يقاس بها تقدم التلميذ فى الدراسة بالمدرسة الثانوية . وهى تشبه ما يعرف بالساعة المكتسبة أو المعتمدة « Credit Unit » فى النظم الجامعية . وكل تلميذ يحصل على وحدة من « وحدات كارينجى » اذا أتم دراسة مقرر بواقع خمسة أيام فى الأسبوع لمدة سنة . ويلزم التلميذ حتى يتخرج من المدرسة الثانوية الحصول على ستة عشرة وحدة على الأقل . أى أن التلميذ يدرس فى المتوسط بمعدل أربع وحدات على مدى السنوات الأربع (٩ — ١٠ — ١١ — ١٢) للمدرسة الثانوية . وقد أدى نظام وحدات كارنيجى بطريقة منطقية الى تنظيم اليوم المدرسى فى المدرسة الثانوية الأمريكية على أساس فترة زمنية مدتها ست ساعات يدرس التلميذ خلالها فى العادة أربع مواد أكاديمية ومقررا فى التربية البدنية ودرس قاعة Study Hall .

ومما يعاب على نظام وحدات كارنيجى أنه يعتمد فى تقويمه للتلاميذ على الفترة الزمنية التى يقضيها فى الدراسة وليس على أساس ما تعلمه

بالفعل أو ما حصله خلال هــذه الدراسة ، أى أن التلميذ يتخرج بمرور الوقت لا على أساس كفاءته ومستواه التعليمى •

وقد كانت التجديدات المتصلة باليوم المدرسى نتيجة لتزايد الحاجة الى وجود جدول يومى مدرسى أكثر مرونة • وفى السطور التالية نتناول بعض جوانب هــذه التجديدات ومن أهمها :

١ ــ جدول الفترة المفتوحة : Open - Lab schedule

لا يختلف هــذا النظام عن نظام اليوم المدرسى ذى الساعات الست الذى سبقت الاشارة اليه الا فى أنه يقدم فترة مفتوحة للتلميذ يختار فيها أحد الأنشطة اما فى المعمل أو المكتبة أو القاعة أو الاستراحة فى حجرة استراحة التلاميذ حيث يمكنه أن يتحدث مع زملائه الآخرين •

٢ ــ جدول الفترة المشتركة : Block schedule

وفيه تتوفر المرونة للتلميذ ليستطيع أن يدرس فترتين من الفترات الست دراســـة مشتركة مع اثنين من المعلمين يدرسانه مادتين مختلفتين ويتم تنسيق العمل بين المعلمين الاثنين من حيث توزيع الوقت وكمية العمــل •

٣ ــ الجــدول الدورى : Rotating schedule

يسمح هــذا النوع من الجداول الدراسية بتقديم مقررات دراسية أكثر فى ظل نفس البناء المدرسى دون اضافة أية فصول جديدة •

ويعمل ذلك عن طريق التوزيع الدورى للمقررات على مدى الأيام بطريقة معينة نوضحها بالمثال التالى :

لنفرض أن مدرســـة قررت أن يكون مجمــوع مقرراتها الدراسية وأنشطتها التعليمية سبعة فترات دراسية • هنا يقتضى ترتيب الجــدول بحيث لا يقدم منها سوى ست مقررات أو أنشطة فى اليوم الواحد حسب

التوزيع الدورى التالى حيث تمثل الحروف أ ب جـ د هـ و ز المـواد الدراسية والأنشطة التعليمية (مثلا لغة — تاريخ — طبيعة — تربية بدنية — معمل) .

زمـن الحصة	أيام الدراسـة							
		٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
٨ — ٩	أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	أ
٩ — ١٠	ب	جـ	د	هـ	و	ز	أ	ب
١٠ — ١١	جـ	د	هـ	و	ز	أ	ب	جـ
١١ — ١٢	د	هـ	و	ز	أ	ب	جـ	د
١ — ٢	هـ	و	ز	أ	ب	جـ	د	هـ
٢ — ٣	و	ز	أ		جـ	د	هـ	و

ثالثا : التجديدات المتصلة بالسنة الدراسية :

شملت التجديدات المتصلة بالسنة الدراسية المدرسة الابتدائيـة والثانوية ولم تقتصر على المدرسـة الثانوية فقط كما هـو الحال بالنسبة للتجديدات فى اليوم المدرسى . وكان محور هذه التجديدات مرتكزاً على الاستفادة الكاملة من السنة الدراسية . فقد كان هناك عدم رضا عن النظام التقليدى للسنة الدراسية والذى كانت تعطل فيه المدارس لمـدة ثلاثة شهور هى فترة العطلة الصيفية . ومن ثم انصرف الاهتمام الى كيفية الاستفادة من المدرسـة على مدار السنة كلها فى تقـديم برامج تعليمية لتلاميذهـا .

ومن أهم التجديدات التى أدخلت على السنة الدراسية ما يأتى :

١ — نظام السنة الارباعية الاجبارية :

ويقوم على أساس امتداد الدراسة على مـدى السنة الكاملة مع تقسيمها الى أربع فترات دراسية اجبارية . ويتبع هـذا النظام لتعليم مجموعات من التلاميذ يفوق عددها ما تستطيع المدرسـة أن تتحمله .

فالمدرسة التى تتسع لتعليم ٩٠٠ تلميذ مثلا يمكنها أن تعلم ١٢٠٠ تلميذا باتباع هـذا النظام • ويكون ذلك بتقسيم هـذا العدد من التلاميذ الى أربع مجموعات تضم كل منها ٣٠٠ تلميذ تنظم دراستهم على مـدى الفصول الأربع على النحـو التالى :

- الفصل الأول (يناير — مارس) المجموعات أ — ب — جـ دراسة والمجموعة د اجازة •
- الفصل الثانى (ابريل — يونيه) المجموعات ب — جـ — د دراسة والمجموعة أ اجازة •
- الفصل الثالث (يوليه — سبتمبر) المجموعات جـ — د — أ دراسة والمجموعة ب اجازة •
- الفصل الرابع (أكتوبر — ديسمبر) المجموعات د — أ — ب دراسة والمجموعة جـ اجازة •

ويلاحظ أن هذا النظام لا يحمل المدرسة فوق طاقتها لأنه لا يتعلم فيها أكثر من ٩٠٠ تلميذ فى وقت واحد • وهو ما يمثل الطاقة الفعلية للمدرسـة •

٢ — نظام السنة الارباعية الاختيارية :

يختلف هـذا النظام اختلافا كبيرا عن النظام السابق رغم التشابه فى التسمية • والأساس الذى يقوم عليه هـذا النظام هـو توفير مرونة أكثر للدارس أو المتعلم • وفى ظل هـذا النظام يستطيع التلميذ أن يختار دراسـة ثلاثة أرباع كاملة من بين الفصول الدراسية الأربعة • ويمكن لتلميذ آخر أن يدرس على مدى الفصول الأربعة مع تخفيف العبء الدراسى لـه • فى الفصل الدراسى الواحد • ومن ناحية أخرى يستطيع التلميذ المقتدر أن ينهى مقررات دراسية أكثر اذا هـو رغب فى مواصلة الدراسة طيلة العـام •

٣ ـ نظام السنة الاحدى عشرية :

هدف هذا النظام اقتصادى ويقوم على أساس تشغيل المدرسـة لمـدة أحد عشر شهرا بدلا من تسعة • وفى ظل هـذا النظام يستطيع التلميذ أن يختصر المـدة الكلية لدراسته التى تمتد على مدى ١٢ سنة (أبتدائى وثانوى) الى عشر سنوات فقط • بيد أن هذا النظام يحتاج الى معلمين أكثر فضلا عن أن مشكلاته التنظيمية والعملية كثيرة مما جعله يخسر كثيرا من المؤيدين •

٤ ـ المفهوم السداسى :

يهدف المفهوم السداسى الى تقويم مرونة أكثر للمتعلم فالسـنة الحولية تقسم الى ستة أقسام أو فترات متساوية •

ويتاح للتلميذ اختيار أى أربع فترات أو أقسـام منها • ويمكن للتلاميذ القادرين أن يختاروا خمس فترات للاسراع بتخرجهم واكمالهم الدراسـة • ويمكننا أن نوضح المفهوم السداسى للسنة الدراسية لحالة تلميذ واحـد بالمثال التالى :

ـ الفصل (يناير وفبراير) دراسـة •

ـ الفصل (مارس وابريل) عطلـة •

ـ الفصل (مايو ويونيه) دراسـة •

ـ الفصل (يوليه وأغسطس) عطلـه •

ـ الفصل (سبتمبر وأكتوبر) دراسـة •

ـ الفصل (نوفمبر وديسمبر) دراسة •

ويراعى فى التقسيم السداسى الفروق فى أعداد الأيام بين الشهور كما تراعى العطلات الرسمية خلال هذه الشهور حتى يمكن تحقيق التوازن فى عدد الأيام لكل قسم من الأقسام الستة •

٥ ـ المفهوم الخماسى :

وفيه تقسم السنة الحولية الى خمسة أقسام مدة كل منها تسعة أسابيع ويختار التلميذ أى أربعة فصول أو أقسام منها • ويستطيع التلميذ المقتدر أن يواصل الدراسة طيلة الفصول الخمسة للاسراع باكمال دراسته كما فى النظام التسداسى • ويلاحظ أن هـذا النظام يشبه النظام السداسى الا أنه يختلف عنه فى أنه يحتم اجازة صيفية محدودة لكل التلاميذ •

الدعوة الى اللامدرسية :

على الرغم من محاولات الاصلاح الكثيرة التى شهدها ميذان التربية على مر تاريخه الطويل عبر العصور فان عام ١٩٧٠ شهد دعـوة امتد صداها الى ماهو أبعد من كل اصـلاح • لقد كانت دعوة الى الثورة على المدرسـة والتربية المدرسية • ولقد بدأت هـذه الدعوة عندما قـام ايفان الليتشى Ivan Illich فى تلك السنة بنشر كتاب يحمـل عنوانا غريبا هـو : المجتمع اللامدرسى Deschooling society • ولب فكرة « الليتش » فى هذا الكتاب موجهة ضـد المدرسة كمنظمة رسمية تقوم على احتكار الخدمات والفرص وتستند الى نظام جامد مكلف باعتبارها الطريق الوحيد الى الوفاء بالمطالب الانسانية الرئيسية •

واذا نحن استخدمنا كلمات « الليتش » نفسه فانه يقول فى عبارات ساخرة فى أول صفحة من كتابه ما يلى :

« وهكذا يـُمـَدْرَسُ التلميذ (أى يوضع فى المدرسـة) ليختلط عليه التدريس بالتعلم ، والتقدم الصفى بالتربية ، والشهادة الدراسية بالكفاءة والطلاقة والمقدرة على قول شيء جديد • كما أن خياله « يمدرس » ليقبل بالخدمة Service بدلا من القيمة « «Value» » • وفيها أيضا ينظر الى العلاج الطبى على أنه عناية صحية والعمل الاجتماعى على أنه ارتقاء بحياة المجتمع والى حراسـة الشرطة على أنها أمن والى (التدريب) العسكرى على أنه أمن قومى والى سباق الفئران على أنه عمل منتج » •

وتنادى الدعوة الى اللامدرسية بالغاء المدرسة كمؤسسة تربوية والغاء قوانين الالزام فى التعليم • والبديل الذى يقدمه « الليتش » وزملاءوه هو نظام للمنح الدراسية توزع بمقتضاه الأموال المرصودة للتعليم على المستفيدين منها • ويتولى كل مستفيد بنفسه السعى فى طلب التعليم الذى يريده ويختاره • وهو اقتراح غير عملى لا يمكن أن يضمن لنا تحقيق ما نرجوه من وراء تربية أبنائنا على المستوى الفردى والاجتماعى على السواء •

ان نظام التعليم الجيد فى نظر « الليتش » هو الذى يتوفر له ثلاثة أغراض :

١ — أن يوفر لكل من يرغب فى التعلم الفرصة فى أى وقت طيلة حياته •

٢ — أن يخول كل من لديهم شىء من المعرفة فى الحصول على من يريدون اشراكهم فى هذه المعرفة وتعليمهم إياها •

٣ — أن يتيح لكل من يريد أن يقوم موضوعا للجمهور أو يعرض مسألة الفرصة عليه لتوصيل صوته للآخرين •

ومن أجل تعليم الناس فى المجتمع اللامدرسى يقترح الليتش ما يسميه « بشبكات التعلم » «Educational Networks» حيث يلتقى المتعلم بالمعلم أو المتعلم بالأدوات •

وقد نظر نقاد الليتش اليه على أنه أشبه بالمتصوف والى دعواه على أنها سحابة صيف عن قريب تقشع •

الفصل الثانى

التربية الاسلامية : أهدافها وأسسها وأساليبها

الفصل الثانى

التربيــة الاسلاميــة

أهدافها وأسسها وأساليبها

أهداف التربية الاسلامية :

تعتبر كلمة التربية بمفهومها الاصطلاحى من الكلمات الحديثة التى ظهرت فى السنوات الأخيرة مرتبطة بحركة التجديد التربوى فى البلاد العربية فى الربع الثانى من القرن العشرين • ولذلك لا نجد لها استخداماً فى المصادر العربية القديمة • وما كانت تستخدمه هــذه المصــادر هى كلمات مثل « التعليم » ،و « التأديب » ،و « التهذيب » وهى كلها مرتبطة بالتربية كما نفهمها اليوم أوثق الارتباط • وقد وردت كلمة « التربيــة » عند ابن خلدون بمعنى التنشئة فى كلامــه فى المقدمــة عن مراتب الملك والسلطان والألقاب (١) •

وترجع كلمة التربية فى أصولها اللغوى العربى الى الفعل (ربا) « يربو » أى نما وزاد • وفى التنزيل الحكيم « وترى الأرض هامــدة فاذا أنزلنا عليها المــاء اهتزت وربت » أى نمت وزادت لمــا يتداخلها من المــاء والنبات •• وتقول (رباه) بمعنى نشأه ونمى قواه الجســدية والعقلية والخلقية • وفى التنزيل الحكيم « قل ألم نربك فينا وليداً ولبثت فينا من عمرك سنين » •• « وقل رب ارحمهما كما ربيانى صغيرا » •

وقد كتب الذين ألفوا عن التعليم فى الاسلام من المتقدمين عن أغراض التعليم ونقل عنهم المحدثون وتناولوه فى كتابتهم عن أغراض أو أهداف التربيــة الاسلامية وبعضهم يجمل الكلام عن هذه الأهداف فيركزها فى

---

(١) مقدمة ابن خلدون : طبعة دار الفكر العربى ص ٢٣٥ •

الهدف الدينى الذى يقوم على تعلم القرآن ومعرفة العبادات المفروضة أو بعبارة أخرى معرفة الدين علماً وتطبيقاً • وهذا هـدف كبير يمكن أن يشمل التربية الاسلامية كلها باعتبار الدين الاسلامى ديناً ودولة وبعضهم لاسيما المحدثون يفصلون هـذه الأهداف الى أهداف دينيـة وعقلية وثقافية ونفسية (١) وبعضهم يقسمها الى أهداف دينية وعقلية واجتماعية ومـادية (٢) •

وواضح أن هناك اشتراكاً كبيراً وشبه اتفاق على هـذه الأهداف مع اختلاف المعالجة فى التركيز أو التفصيل •

ويصبح من الصعب اذن أن نتقبل ما يذهب اليه أحـد المؤلفين فى التربية الاسلامية من المحدثين عندما يقول : (والرأى عندنا أنه لا يوجد أغراض للتربية عند العرب تعمهم على الاطلاق وانما الصواب أن نذكر صاحب المذهب ثم تذكر الغرض من التعليم الذى يلائم هذا المذهب) (٣) •

ان أى تصور لأهداف التربية الاسلامية لابد وأن يضع فى اعتباره أن مجىء الاسلام يمثل بداية تربية جديدة للمجتمع العربى وأنه كان من الطبيعى اذن أن يرسم الاسلام مثلا أعلى للحياة مغايراً لمـا كان عليـه حال العرب فى الجاهلية أو قبل الاسلام • وعلى هذا يمكن القول بأن أهم أهداف التربيـة الاسلامية هو بلوغ الكمال الانسانى لأن الاسلام نفسـه يمثل بلوغ الكمال الدينى فهو خاتم الأديان وأكملها وأنضجها ، يقول الله تبارك وتعالى : « اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الاسلام دينا » ، ويقول عز وجل : « كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر » •

---

(١) اسماء فهمى : مبادىء التربية الاسلامية .
(٢) خليل طوطح : التربية عند العرب ص ١٥٢ — ١٥٤ .
(٣) احمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام — دار المعارف — القاهرة ١٩٧٥ ، ص ٩٢ .

ومن تمام الكمال الانسانى مكارم الأخلاق وقد جاء الاسلام ليصل بهذا الكمال الانسانى الى قمته • وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » • وهكذا يعتبر بلوغ الكمال الانسانى هدفاً رئيسياً للتربية الاسلامية • ومع أن الكمال لله وحده فان الانسان لابد وأن يتصف بالكمال باعتباره خليفة الله على الأرض ، قال سبحانه وتعالى « انى جاعل فى الأرض خليفة » •

وعلى الانسان أن يسعى الى هذا الكمال وله فى هـذا السعى لذة تحفزه دائماً الى مزيد من الكمال • يقول الغزالى : « ان أشرف مخلوق على الأرض هـو الانسان ، وقد كرمه الله على كثير من خلقه ، وهـذا التشريف والتكريم يدفع الانسان دائماً الى بلوغ مزيد من الكمال » •

ان موضوع التربية الاسلامية شأنها شأن غيرها من أنواع التربية هـو الانسان بكل مقوماته الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية • ذلك أن طبيعة الانسان من المنظور الاسلامى تتضمن كل هـذه المقومات لتحقيق حياة خلق من أجلها ورسالة كلف بأدائها • ومن ثم فان التربيـة الاسلامية تقوم على أساس أن الكمال موجود بالقوة فى طبيعة الانسـان بمعنى أن الانسان قادر على بلوغ هـذا الكمال اذا ما وجد من الرعاية والعناية والتربية ما يساعده على ذلك • وتصبح الوظيفة الرئيسية للتربية فى الاسـلام هـو الانتقال بهذا الكمال الموجـود بالقوة الى كمـال موجود بالفعل يكتسبه الانسان من خلال أساليب التربية والتنشئة التى يتعرض لها فى مراحل حياته المختلفة •

ومن أهداف التربية الاسلامية أيضاً تحقيق سعادة الانسـان فى الدنيا والآخرة وهو هدف تتزن فيه أسس التربية الاسلامية كما سيتضح من كلامنا عن هذه الأسس فيما بعد •

تقوم التربية الاسلامية على أسـاس الواقع المـادى والروحى للانسان دون انتصار على جانب واحـد فقط • فهى لا تريد أن يعيش

الانسان فى السماء وهو فى الأرض ولا تريد كذلك أن يعيش منغمساً فى الحياة الأرضية المادية وحدها لأن فى كيانه وجوداً روحياً ، فعالمه أوسع من عالم الحياة المادية الأرضية وحدها من الحياة السماوية الروحية وحدها كذلك (١) .

ان التربية الاسلامية فى اهتمامها بالواقع المادى والدنيوى للانسان تسعى الى الاهتمام بالجانب الروحى على قدم المساواة . وتهدف من وراء ذلك الى أن تمتد بحياة الانسان الى ما هو أبعد من حياة الأرض قصيرة الأجل وتعده لحياة سعيدة أبدية فى الدار الآخرة .

وتهدف التربية الاسلامية الى تنشئة الانسان الذى يعبد الله ويخشاه ، فالله سبحانه وتعالى يقول : « وما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون » . وطريقة عبادة الله وخشيته لنما تكون بالعلم فانما يخشى الله من عباده العلماء والعلم هو سبيل التقوى الصحيحة الى معرفة الله عز وجل . ولذلك حث الاسلام على العلم والسعى فى طلبه وفضل أهله على غيرهم ورفعهم درجات .

ان الانسان متدين بالطبع وبالفطرة . قال تعالى : « فأقم وجهك للدين حنيفاً فطرة الله التى فطر الناس عليها . لا تبديل لخلق الله . ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون » .

كما أن الدين ضرورة اجتماعية لأنه ينظم حياة الناس والعلاقات بينهم ويربط بينهم بسياج متين .

والدين أيضاً ضرورة نفسية للفرد يدفعه الى بلوغ الكمال فى الحياة ، والسعى والحركة والنشاط . كما يساعد على التغلب على كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية التى يواجهها الفرد فى حياته . خذ مثالا بسيطاً عندما

---

(١) مقداد يالجن : التربية الأخلاقية الاسلامية — دار الفكر العربى ، القاهرة ١٩٧٧ ، ص ٤٥ .

تضيق الدنيا فى وجه انسان وتنسد أمامه السبل والمسالك عندها يجــد فى الدين تفريجاً عن كربه وتهدئة لنفســه •

ويتصل بالعبادة أيضاً دور الآنسان فى تعمير الأرض وتسخير ما أودعه الله فيها من ثروات لخدمة حياة الانسان وتحقيق الخير للناس وما يتطلبه ذلك من استخدام للعلوم المختلفة • وهكذا تصبح العلوم المختلفة من طبيعة ورياضية وانسانية ونظرية كانت أو تجريبية أو تطبيقية كلها علوماً اسلامية طالمــا أنها متفقة ومتمشية مع الاطار الاسلامى الصحيح وطالما أنها لا تستخدم استخداما سيئاً يخرج بها عن غرضها فتنحرف الى الفساد والشر والعدوان •

ومن أهداف التربية الاسلامية أيضــاً تقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم ، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الاسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين فى مشارق الأرض ومغاربها • وبهذا تكون التربية الاسلامية عاملا فعالا فى تماسكهم ووحدتهم وجمع شملهم وتكتيل جهودهم وجعلهم جميعاً على قلب رجل واحــد •

ومن المعايير الهامة التى تقوم عليها أهداف التربية الاسلامية والتى تحدد بالتالى المضمون التربوى التعليمى فى الاسلام قيمة هذا المضمون وأثره فى تربيــة الانسان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل وحسن التوجيه الى الحياة الخــيرة الفاضلة وتنمية العقل وكسب الرزق وكذلك قيمة هــذا المضمون فى نفع الانســـان فى دنياه وآخرته على الســـواء •

فالعلم فضيلة وتعرف فضيلة العلم بثمرته وهى التقرب الى الله تعالى « انما يخشى الله من عباده العلماء » أمــا فى الدنيا فثمرته العز والوقار والاحترام وبلوغ المكانة والبعد عن السؤال • والضمير هــو الذى يسيطر على خافية الأنفس وما تخفى الصدور فى الانسان ، والله سبحانه وتعالى

خلقنا « ولقد خلقنا الانسان ونعلم ما توسوس به نفسه » ، « وهو معكم أينما كنتم والله بما تعملون بصير » ، « وهو يعلم السر والجهر » وهـذا يعنى أن الله رقيب على الرقيب من نفس الانسان ولا خير فى الضمير اذا لم يكن حياً ، فاذا تبلد الضمير أصبح الانسان كالحيوان وتبلد معه الشعور ونامت الفضيلة والنخوة لديه ، فالشخص بلا ضمير هو انسان ميت الحس • وتربية الضمير تكون بالايمان الصحيح بالله الذى يعلم السر والجهر وتكون أيضاً بعبادته « أن تعبد الله كأنك تراه » •

ومهمة التربية الاسلامية تربية فطرة المسلم على هـذا الايمـان الصحيح وخشية الله وعبادته • والتعليم والقدوة أساس الفضيلة والأخلاق ولذلك كانت سيرة الرسول لها قيمة تربوية خلقية . وقد أمرنا الله بأن نتبع الرسول وأن نأخذ ما آتانا به وننتهى عما نهانا عنه •• قال تعالى : « وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا » ، وقال تعالى : « لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر » •

أسس التربية الاسلامية :

تستند التربية الاسلامية الى مجموعة من الأسس والركائز الرئيسية تشكل فى مجملها المفهوم الشامل للتربية الاسلامية ويمكننا أن نعرض هـذه الأسس فيما يلى :

١ ــ التربية الاسلامية تربية تكاملية شاملة :

ويقصد بالتكامل أو الشمول هنا أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الانسان فالتربية الاسلامية ترفض النظرة الثنائية الى الطبيعة الانسانية التى تقوم على التمييز بين العقل والجسم وسمو العقل على الجسم وانما هى تنظر الى الانسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية فهى تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معاً • ولا شك أن كل جانب من هـذه الجوانب يؤثر فى الآخر ويتأثر به ، وقديماً قالوا العقل السليم فى الجسم السليم كما أن فى الجسم مضغة اذا صحت صـح

الجسم ، واذا فسدت فســد الجسم ألا وهى القلب • ونهانا ديننا عن الانغماس فى الشهوات •• ولأهمية الجسم فى التربية الاسلامية أمرنا الاسلام بالعناية بصحتنا وأجسامنا « ان لبدنك عليك حقا » ، فهناك حق البدن على صاحبه • وتخاطب التربية الاسلامية حواس الانسان وقواه ، وتحتكم اليها « إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا » • وجعل طهارة الجسم شرطاً للعبادة ، كما أمرنا أن نجمل مظهرنا بنظيف الثياب وأن نأخذ زينتنا عند كل مسجــد •

والإنسان مسئول عن الحفاظ على حياته وجسمه وحمايتها من الخطر ، وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم أنه قال : « كان فيمن قبلكم رجل به جرح فجزع فأخذ سكيناً فحز بها يده فما رقأ الدم حتى مات •• فقال الله بادرنى عبدى بنفسه فحرمت عليه الجنة » •

وورد عن النبى صلى الله عليه وسلم أيضاً قوله : « من تردى من جبل فقتل نفسه فهو فى نار جهنم يتردى فيها خالداً مخلداً فيها أبدا •• ومن تحسى سما فقتل نفسه فسمه فى يده يتحساه فى نار جهنم خالداً فيها أبدا •• ومن قتل نفســـه بحديدة فحديدته فى يده يتوجأ بها فى نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبدا » •

فالتربية الاسلامية تربية للجسم وهى أيضاً تربية للفعل فالتفكير فريضـــة اسلامية والنظر والعقل أساس الفرائض فى الاسلام •

والتربية الاسلامية تربية نفسية لأنها تخاطب عاطفة الانسان ووجدانه وقلبه وضميره وتحتكم اليها •• وأمرنا ديننا بأن نربى نفوسنا علـــى الفضيلة والخير وحب الناس والتجرد من الأنانية وحب الذات ، وجعل أساس الحساب على الأعمال ما استقر فى النفس لا بما ظهر من السلوك • وأمرنا ديننا بالتعفف وعزة النفس ورياضتها وتدريبها والتحكم فيها •

بل لقد اعتبر ديننا جهاد النفس جهاداً أكبر من جهاد الحرب والقتال ،

فقد ورد عن النبى — صلى الله عليه وسلم قوله بعد عودته من الحرب : « رجعت من الجهاد الأصغر الى الجهاد الأكبر قالوا : وما الجهاد الأكبر يا رسول الله ؟ .. قال : جهاد النفس » . وهى تربية عقلية لأنها تخاطب العقل وتحتكم اليه والاسلام دين العقل والنظر والتفكير والتأمل كما ذكرنا .

واعتبر المعرفة والعلم وهما غذاء العقل أساساً للتفاضل بين الناس .. « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » ، « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » . كما جعل العقل أساس التكليف والاختيار ودعانا الى نبذ ما يتنافى مع العقل من خرافات وأباطيل وأوهام . والقرآن الكريم ملىء بالآيات التى تحث على إعمال العقل والفكر والتفكير والتدبير ووزن الأمور بموازين العقل والمنطق .

وهكذا تكون التربية الاسلامية تحريراً للعقل من الوهم والخرافات ؛ كما أنها تحرير للنفس من الخوف والعبودية . وتحرير للجسم من الخضوع للذات والشهوات . ولقد أقر النبى صلى الله عليه وسلم قول سلمان الفارسى لأبى الدرداء أخيه فى الاسلام :

« ان لبدنك عليك حقاً ولنفسك عليك حقاً ولأهلك عليك حقاً فأعط كل ذى حق حقه » .

٢ — التربية الاسلامية تربية متوازنة :

تحرص التربية الاسلامية على تحقيق التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة قال تعالى : « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » ومن الأقوال المأثورة « اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً » . وهذا التوازن يميز التربية الاسلامية عن غيرها فهى ليست تربية صوفية أو رهبانية كما هى فى المسيحية مثلا .

لقد حدد قانون بنيديكت ثلاثة التزامات للرهبنة المسيحية هى : العفة والفقر والطاعة . ويتضمن التزام العفة نبذ العلاقة الزوجية

والأسرية واستبدالها بروابط دينيــة وروحية • ويتضمن التزام الفقر التخلي عن الاهتمامات المــادية والدنيوية وعلى الفرد قبل دخوله الدير أن يتخلى عن كل ثروته وأملاكه للدير ويتضمن التزام الطاعة التخلي عن كل قوة أو جاه أو سلطان والخضوع التام لنظام الدير • ومثل هذا النظام لا يقره الاسلام لأنه لا رهبنة فى الاســلام •

ان الاسلام يتطلب المحافظة على خمسة أمور هى : الدين والنفس والمــال والعقل والنسل ، وذلك لأن الدنيــا التى يعيش فيها الانســان تقوم على هــذه الأمــور الخمسة ولا تتوافر الحياة الانسانية الكريمة الا بها وتكريم الانسان هــو فى المحافظة عليها (١) •

ان الانسان مطالب بأن يعمر الأرض •• قال تعالى : « هــو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها » وهذا يعنى أن الأرض مجال نشاط الانسان وحيلته يسكنها ويعمرها ويسخر قواهــا ويستخــرج ثرواتها ويستمتع بخيراتها وطيباتها • وما كان الله ليخلق الطيبات ثم يحرمها على الانسان • قال تعالى : « قل من حرم زينة الله التى أخرج لعباده والطيبات مــن الرزق » ان الدنيــا فى نظر الاســلام ليست للتكفير عن الخطيئة كما تذهب المسيحية وانمــا هى لتعمير الأرض وتحقيق رسالة الانسان وهى استخلافه فيها • قال تعالى : « ولكن فى الأرض مستقر ومتاع الى حين » • وقال تعالى : « ولقد مكناكم فى الأرض وجعلنا لكم فيها معايش قليلا ما تشــكرون » •

وورد عن النبى قوله : « ان الدنيا حلوة خضرة وأن الله مستخلفكم فيها فناظر ماذا تعملون » •

ان حق النفس على الانسان أن يروح عنها وأن يعطيها من الراحة والأمن والطمأنينة والغذاء والتسلية والهدوء فى حدود ما أباحه الله •

---

(١) محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية — دار الفكر العربى ، ص ٨٦ •

لقد قال النبى صلى الله عليه وسلم لمن فهم أن الدين ليس إلا تعبداً وتهجداً وصياماً وابتعاداً عن النساء « انى أخشاكم لله ولكنى أصوم وأفطر وأصلى وأنام وأتزوج النســـاء » •

ان ارهاق النفس ولو فى طلب العبادة لا يطلبه الاسلام ولا يرضاه لأن ما فيه مشقة فوق المعتاد لا يمكن المداومة عليه وقد ينقطع به الجهد عنــه (٢) •

وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « ان هذا الدين متين فأوغلوا فيه برفق ولا تبغضوا الى أنفسكم عبادة الله فان المنبت لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى » •

كما ورد عنه أيضاً قوله : « لا تشــددوا على أنفسكم يشدد الله عليكم فان قوماً شددوا على أنفسهم فشدد الله عليهم فتلك بقاياهم فى الصوامع والديار رهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم » •

بيد أن استمتاع الانسان بالدنيا مرتبط أيضاً باستمتاعه فى الدار الآخرة لأن صلاح الدنيا من صلاح الآخرة • وقد ورد ذكر الدنيا والآخرة فى القرآن الكريم بعدد متساو هو ١١٥ مرة (١) مما يؤكد التوازن بين الدنيا والآخرة فى الاسلام •

قال تعالى : « ربنا آتنا فى الدنيا حسنة وفى الآخــرة حسنة وقنا عذاب النار » وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « اللهم أصلح لى دنياى التى فيها معاشى وأصلح لى آخرتى التى فيها معادى » • ان التربية الاسلامية ليست مادية فحسب أو روحية فحسب وليست دنيوية أو أخروية فحسب وانما هى وسط بين كل ذلك •

---

(١) محمد ابو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية — دار الفكر العربى ، ص ٦٩ •

(٢) انظر المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم — ص ٢٦٢ و ص ٢١ •

وهذا الموقف الوسط أو المتوازن للتربية الاسلامية يجعلها أقرب ما تكون الى طبيعة الأشياء فخير الأمور الوسط . « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » . كما يجعلها أيضاً مراعية لطبيعة الانسان وفطرته التى فطر الله الناس عليها .. وهو ما سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

٣ — التربية الاسلامية تربية سلوكية عملية :

فهى لا تكتفى بالقول وانما تتعداه الى العمل والممارســة ونحن اذا نظرنا الى المبادىء الرئيسية الخمسة التى بنى عليها الاسلام نجد أنها تتطلب سلوكاً عملياً ، فالشهادة بوحدانية الله ونبوة رسوله محمد صلى الله عليه وسلم ، واقامة الصلاة وايتاء الزكاة والحج وصوم رمضان كلها تتطلب سلوكاً لفظياً . ومن تمام كمال الانسان المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله . كما اهتمت التربية الاســلامية بتكوين العادات السلوكية الحسنة عند الفرد منذ طفولته الأولى لـما فى هذه العادات من أثر طيب فى اكتساب الفضائل والبعد عن الشرور والرذائل .

٤ — التربية الاسلامية تربية فردية واجتماعية معا :

تقوم التربية الاسلامية على تربية الانسان تربية فردية ذاتية فهى تربية على الفضيلة ليكون مصدر خـير لجماعته وتحمله مسئولية أعماله وتصرفاته ، فكل امرىء بما كسب رهين . وكل مسلم راع وهو مسئول عن رعيته ، وفى نفس الوقت يربى الاسلام الفرد تربية اجتماعية ، فالمسلم أخو المسلم . والمسلم للمسلم كالبنيان المرصوص يشــد بعضه بعضاً . ومثل المسلمين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسم اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى . وهى تربية تجرد الفرد من روح الأنانية البغيضة « لا يؤمن أحــدكم حتى يحب لأخيــه ما يحب لنفســه » .. « ومن لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم » .

وتؤكد التربية الاسلامية على أهمية القدوة والوسط الاجتماعى فى تنشئة الفرد . واهتمت بتكوين العادات الحسنة منذ النشأة الأولى للطفل

لمخالطته للنماذج الطيبة وإبعاده عن قرناء الســوء ، فمثل الجليس الصالح والجليس الســوء كبائع المسك ونافخ الكير •

كما اهتمت أيضاً بالوسط الأسرى الاجتماعى كعامل هام فى تربية الفرد ، فالانســان يولــد على الفطرة وأبواه همــا اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه •

وقد اتجه الاسلام الى اقامة مجتمع قوى بأفراده ويقوم على أساس العدل والمصلحة العامة ، ولتحقيق هذه الغاية السامية اتجه الاسلام الى تربية الفرد وتهذيبه ليكون مصدر خير لجماعته ، كما اهتم باقامة العدل فى الجماعة الاسلامية ، والمسلمون يتساوون فى أخوة الاسلام فى رفع الظلم بينهم •• فالمسلم أخو المسلم لا يظلمه • وأمرنا الاسلام بالعدل فى المعاملة وأن نعامل الناس بما نحب أن يعاملونا به . كما أمرنا بالعدل فى الأحكام والقضاء والشهادة وغيرها • ويرى بعض علماء المسلمين أن أجمع آية لمعانى القرآن قوله عز وجل « ان الله يأمر بالعدل والاحسان وإيتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون » •

٥ ــ التربية الاسلامية تربية ضمير الانســان :

فضمير الانسان هو الموجه لسلوكه والرقيب على أعماله ، وقــد حرصت التربية الاسلامية على تربية هــذا الضمير ليكون حياً يقظا فى السر والعلانية • فالله رقيب على تصرفات الانسان حيثما كان ، وعلى الانسان أن يعبد الله كأنه يراه « والله يعلم السر والجهر ويعلم خائنــة الأعين وما تخفي الصدور » • قال تعالى : « ليس عليكم جناح فيما أخطأتم به ولكن ما تعمدت قلوبكم » •

والضمير الحى خير عاصم للانسان من الزلل وقوة كبيرة لحفزه على العمل ، وعندما يعرف الانسان أن هناك ربا يحاسبه على أعماله وأنه رقيب عليه حيث كان فانه يفكر فى كل عمل قبل أن يقدم عليه ، وتربية الضمير تربية لارادة الانسان بحيث يصبح متحكما فى تصرفاته ولا يكون رهن

نزاوته وشهواته ، وفى تكوين الضمير لجأ الاسلام الى أسلوب الثواب والعقاب وهو أسلوب يتمشى مع طبيعة النفس الانسانية .

٦ ــ التربية الاسلامية تربية لفطرة الانسان وإعلاء لغرائزه :

تقوم التربية الاسلامية على التسليم بفطرة الطبيعة الانسانية وأن الانسان يولد بطبيعة انسانيــة فطرية محايدة ، وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم : « ما من مولود إلا ويولد على الفطرة وانما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » ، ويقول الله عز وجل : « الله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا » .

والتربية الاسلامية هى تربية لهذه الفطرة الانسانية وهى تعمل على تنمية الميل الفطرى لدى الانسان فى معرفة ما يجهل وتستثمر حب المعرفة والبحث عن المجهول لديه وقد استخدم الاسلام كل وسيلة ممكنة للوصول بهذا الميل الفطرى الى مرتبة الشغف بالعلم والتلهف الشــديد المستمر لمعرفة ما فى الوجود من معارف وأسرار .

والتربية الاسلامية تربية لفطرة الانسان لأن الاسلام دين الفطرة وكل أوامره ونواهيه وتعاليمه تعترف بهذه الفطرة وتتمشى معها ولاتخالفها ، واعترفت التربية الاسلامية من ناحية أخرى بجوانب الضعف فى الطبيعة الانسانيــة ولم تحملها فوق طاقتها وقــد ورد عن النبى صلى الله عليه وســلم قولــه :

« رفع عن أمتى الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه » .. وأساس التكليف فى الاسلام الاستطاعة فلا يكلف الله نفسا إلا وسعها .

والتربية الاسلامية فى تربيتها لفطرة الانسان تتمشى مــع روح الاسلام التى تقوم فى أساسها على التوسط والاعتدال فخير الأمــور الوسط ، وقد أمرنا ديننا بالابتعاد عن الاسراف فالله لا يحب المسرفين ، قال تعالى : « كلوا واشربوا ولا تسرفوا » ، « ولا تجعل يدك مغلولة الى

عنقك ولا تبسطها كل البسط » ، « ولا تميلوا كل الميل » ، « ان المبذرين كانوا أخوان الشياطين » ، « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » •• وغيرهــا من الآيات الكريمة التى تبين روح التوسط فى الاسلام وتسمو التربيــة الاسلامية بالانسان وتعلى من شأنه باعتباره خليفة الله فى الأرض ولهذا كرم الله بنى آدم وفضله على كثير من خلقه « ولقد كرمنا بنى آدم » ، « اذ قال ربك للملائكة إنى خالق بشرا من طين فاذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين » ويقتضى هذا السمو إعلاء لغرائز الانسان حتى لا يكون عبداً لهذه الغرائز وينحط الى مستوى الحيوان • ونحن نستخدم كلمة الغرائز هنا لتعنى الدوافع الفطرية فى الانسان ، وقــد عنيت التربية فى الاسلام بأن تنشىء الفرد على التحكم فى رغباته وعدم الانسياق وراء شهواته ونزواته • فموقف الاسلام الاعتدال والتوسط كما أشرنا ويمكننا أن ننظر الى الصوم على أنه اعلاء لشهوة الطعام عنــد الانسان ، كما أن الصــوم أيضا اعلاء لشهوة الجنس لديه • وقد ورد فى الحديث « من استطاع منكم الباءة فليتزوج فانه أغض للبصر وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصــوم نانه له وجاء » •• أى حماية وعصمة من الخطأ والانسياق وراء النزوات •

وطريقة الاسلام فى الاعلام لغرائز الانسان ودوافعه تقوم على أساس وضع معايير وأهداف عليا للحياة الانسانية وتكوين الارادة القوية للانسان وهى عملية تدريب على الضبط الارادى للانسان وتحكمه فى شهواته وبواعث الهوى لديه والتحكم فى عواطفه ومشاعره بقوة الارادة فلا يسلم نفســه للغضب يسيطر عليه ولا الغلط يتحكم فيه ولا الرغبة فى الانتقــام تتسلط عليه •

كما تعود الانسان على القيام بالأعمال الصالحة وشغل وقت فراغه بطريقة مفيدة بناءة فيما يفيده ويعود عليه بالنفع اما بالعمل أو العبادة أو التسلية التى لا ضرر فيها وبالأمــور المتاحة مثــل الرياضة الجسمية والعقليــة •

وبفكر الانسان يستطيع أن يغلب العقل على الهوى .. فاذا استخدم الانسان عقله تغلب به على الهوى والعكس صحيح ، وفى ذلك يقـول الامـام الغزالى :

(الفكرة مترددة بين الشهوة والعقل .. العقل فوقها والشهوة تحتها ، فمتى مالت الفكرة نحـو العقل ارتفعت وشرفت وولدت المحاسن ، واذا مالت الى الشهوة تسفلته الى أسفل السافلين وولدت القبائح [1] . قال تعالى وهو أصدق القائلين : « ولاتتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله » .

٧ ـ التربية الاسلامية تربية موجهة نحو الخير :

ذلك أن مجيء الاسلام كرسالة كان من أجل الرحمة بالبشر ، وقد خاطب سبحانه وتعالى نبيه بقوله : « وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين » .

ان التربية الاسلامية موجهة لمـا فيه خير الفرد والمجتمع فهى توجه الانسان الى الفضيلة بالالتزام بالخلق الكريم والتحلى بجميل الصفات ومعاملة الناس بالحسنى « فالدين معاملة » ، وحث الاسلام المسلمين على الخير وكل ما فيه سعادة الناس جميعا وجعل حب الخير للآخرين من تمام الايمان « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه » كما اهتم بتنمية نزعات الخير فى الانسان من تعاطف وتراحم وتواد وتآخ وأمر بالمعروف ونهى عن المنكر « ومثل المسلمين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسـد اذا اشتكى منه عضـو تداعى له سـائر الأعضاء بالسهر والحمى » .

ويقول الغزالى : « ان جلب المنفعة ودفـع المضرة مقاصد الحق وصلاح الخلق فى تحصيل مقاصدهم لكننا نعنى بالمصلحة على مقصـود الشرع من الخلق خمسة . وهو أن يحفظ عليهم دينهم وأنفسهم وعقلهم

---

(١) الغزالى : ميزان العمل . مطبعة صبيح — القاهرة — ١٩٦٣ ؛ ص٥٦

ونسلهم ومالهم فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة ، وكل ما يفوت هذه الأصول الخمسة فهو مفسدة ودفعها مصلحة » (١) .

وجعل الاسلام مصالح العباد من أفضل العبادات ، يقول عليه الصلاة والسلام : « الخلق كلهم عباد الله وأحبهم الى الله أنفعهم لعياله » . وقال الشاعر فى نفس المعنى :

الخلـق كلهـم عبـاد الله تحت سمائه

وأحبهـم طـرا اليـه أبرهم بعيالـه

والتربية الاسلامية تقوم على اقامة العدل فى المجتمع الاسلامى .. ولاقامة العدل جوانب متعددة منها العدل فى المعاملة « عامل الناس بما تحب أن يعاملوك به » . ومنها العدل فى القضاء فالمسلمون سواء أمام الاسلام لا فضل لغنى على فقير ولا قوى على ضعيف ولا لعربى على عجمى . ومنها العدل الاجتماعى فالقوى يساعد الضعيف ، والغنى يساعد الفقير بل وفى أموال الأغنياء حق معلوم للسائل والمحروم .

ومن العدل أيضا التساوى بين الناس فى الحقوق والواجبات ، ومن هذه الحقوق حق العمل وحق التعلم . وفى تفسير ما يتعلق بالتعليم قال بعض فقهاء المسلمين أنه يجب أن يكون للتعليم على ثلاث مراحل .. المرحلة الأولى : فرض عين فيها يتعلم كل شباب الأمة الاسلامية ، فمن كان يستطيع بكفاءته الفكرية التى كشفتها تلك المرحلة أن يدخل الثانيـة دخلها ، ومن وقفت كفاءته الفعلية عن الدخول فيها وقف عند فرض كفاية تحتاج اليه الجماعة أن الأمة فى حاجة الى عمال يدويين وزراع يفلحون ويقومون على الحرث والى من يمهرون فى الصناعات المختلفة التى لاتحتاج الى تفكير كثير وانما الى أيد ماهرة كسبت مهاراتها بالتمرين والعمال .

---

(١) الغزالى : المستصفى . جـ ١ ، ص ٢٨٧ .

والذين اجتازوا المرحلة الثانية بنبوغ يدخلون المرحلة العليا وهى الثالثة ، ومن وقف دون الدخول فى هذه الأخيرة وقف عن فرض كفاية فان الجماعة محتاجة الى ذوى ثقافات متوسطة ليشرفوا على الأعمال ويديروا نظامها ، ومن اجتازوا المرحلة العليا كان منهم قادة الفكر والمخترعون وبمقدار قواهم الفكرية لا بمقدار عددهم تكون قوة الأمة الاسلامية وعظمتها المادية والروحية ، فالاعتبار فى هؤلاء بقواهم لا بالأعداد الكثيرة (١) .

ان احدى الغايات الرئيسية المنشودة فى التربية الاسلامية غاية أخلاقية تقوم على تربية الانسان الخير الذى يحيا حياة خيرة بعيدة عن الشر والأذى على المستوى الفردى والاجتماعى .

٨ — التربية الاسلامية تربية مستمرة :

فهى تربية لا تنتهى بفترة زمنية معينة ولا بمرحلة دراسية محددة وانما تمتد على طول حياة الانسان كلها ، فهى تربية من المهد الى اللحد . وهى تربية متجددة باستمرار تنمى شخصية الفرد وتثرى انسانيته . كما أنها تأخذ به الى الأمام فى طريق النمو والتقدم المستمرين .

ان الحياة لا تسير على وتيرة واحدة فهى تتغير وتتطور ولابد للانسان أن يساير هذا التطور وإلا تخلف عن ركب الحياة . والاسلام يساير التطور باستمرار لأنه صالح لكل زمان ومكان لأنه يستند الى كتاب أحكمت آياته وفصلت ، والشريعة الاسلامية مطاوعة لكل زمان ومكان ومتمشية مع كل عصر وذلك لتطور الأحوال ودورانها على مصالح الناس واحتياجاتهم المتجددة والتربية الاسلامية هى انعكاس صادق لهذا التطور المستمر . وقد ورد عن على بن أبى طالب قوله « علموا أولادكم غير ما علمتم فانهم خلقوا لزمان غير زمانكم » .

---

(١) محمد ابو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية — دار الفكر العربى القاهرة بدون تاريخ ، ص ٨٤ .

وفى الاسلام ليس هناك نهاية أو سن محدودة لطلب العلم • ويقول الزرنوجى فى « تعليم المتعلم طريق التعلم » أنه لا عذر لصحيح الجسم والعقل فى ترك طلب العلم مهما كان عمره • وسئل أبو عمرو ابن العلاء حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ أجاب : مادامت الحياة • وسئل حكيم : ماحد التعلم ؟ فأجاب : حـد الحياة • ويرى ابن قتيبة أنه « لا يزال المرء عالما مما طلب العلم ، فاذا ظن أنه قد علم فقد جهل » فالحكمة ضالة المؤمن ينشدها حيثما كانت ما دامت فيه الحياة وقد أشرنا الى الرحلة فى طلب العلم فى الاسلام فى مكان آخر من هذا الكتاب •

٩ — التربية الاسلامية تربية متدرجة :

قلنا ان هدف التربية فى الاسلام بلوغ الكمال الانسانى بالتدريج • وهذا التدرج صفة مميزة للتربية الاسلامية ذلك أن التربية الأخلاقية تتأتى للفرد بالتدرج • وقد كان الاسلام نفسه فى أول أمره تربية متدرجة للعرب •• فقد نزلت آياته وأحكامه بالتدرج لفترة تزيد قليلا عن ثلاث وعشرين سنة •

ويعتبر التدرج فى التربية الأخلاقية أساساً من الأسس المعروفة فى التربية الاسلامية • فالتربية نفسها عملية أخلاقية واكتساب الأخلاق بما فيها التحلى بالفضائل والترفع عن الرذائل عملية تحتاج الي وقت حتى يكتسب الانسان السلوك المطلوب والعادة المرغوبة • ان الاسلام فى تربيته للمسلمين الأوائل لم ينتقل بهم طفرة من أخلاقهم القديمة الى الأخلاق الاسلامية الجديدة • انما تدرج معهم فى الأمـور حتى تؤتى التربيـة نتائجها وثمارهـا •

وهكذا لم يكلف المسلمون فى أول عهدهم بما يثقل عليهم فعله أو تركه وسلك الاسلام بهم سبيل التدرج والرفق حتى يتهيأوا للتكليف فالصلاة مثلا فى أول الأمر لم تفرض عليهم خمس مرات فى اليوم بل طلبت منهم صلاة بالغداة والعشى ، ولم تفرض عليهم الزكاة والصيام

إلا بعد الهجرة بسنة ، وكان التكليف قبل ذلك بما استطاعوا من صدقة أو صـــوم .

ومن المعروف أيضا أن تحريم الخمر على المسلمين ثم على مراحل وبعد أن تدرج القرآن معهم حتى انتهى بهم الى تحريمه بطريقة طبيعية . ولم يحرم عليهم الميسر وكثير من عقود الزواج والربا والمعاملات التى كانوا يتعاملون بها فى جاهليتهم إلا بالمدينة (١) .

وقد اهتم الاسلام بتوفير الضمانات المناسبة لتنشئة الخلف الصالح فأوصانا بأن نتخير منذ البداية لنطفنا فان العرق دساس كما طالبنا باختيار الزوجة الصالحة المتدينة لأنها أساس تربية الأبناء وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم ، (ما ورث والد ولدا خيرا من أدب حسن) وقـــد اهتم الاسلام بتنشئة الطفل منذ ولادته .

ويشــــير الغزالى الى أهمية المرضعة وأثر لبنها على أخلاق الطفل الرضيع ، فيقول : « فلا يستعمل فى حضانته وارضاعه الا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال فان اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه فاذا وقع عليـــه نشـــوء الصبى تعجنت طينته من الخبث فيميل طبعه الى ما يماثل الخبائث » (٢) .

وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « لا تسترضعوا الورهاء » أى الحمقاء .

ويقول ابن سينا (فاذا فطم الصبى عن الارضـــاع بدىء بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة ، وتفاجئه الشيم الذميمة .. فان الصبى تبادر اليه مساوىء وتنثال عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن

(١) عبد الوهاب خلاف : علم اصـــول الفقه ـــ مطبعة النصر ـــ القاهرة ١٩٥٠ ص ٢٨٩ .

(٢) الغزالى : احياء علوم الدين ، جـ ٣ ، ص ٧٢ .

منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا .. فينبغى لمعلم الصبى أن يجنبه مقابح الأخلاق وينكب عنه معايب العادات بالترغيب والترهيب بالايناس والايحاش وبالاعراض والاقبال وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ما كان كافيا (١) .

ويميز علماء المسلمين بين مرحلتين رئيسيتين فى التربية الأخلاقية للطفل ، المرحلة الأولى ويسمونها بمرحلة « التخلية » أى تخلية طبع الطفل من كل رذيلة وإبعاده عن كل مؤثرات الشر والسوء وعدم مخالطته لقرناء السوء ، فقد نهانا الرسول عن قرناء السوء فقال : « إياك وقرين السوء ، وقال صلى الله عليه وسلم لا تصاحب الفاجر فتتعلم منه فجوره » وقال : « والرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخال » .

أما المرحلة الثانية فهى مرحلة التحلية والتزكية ويقصد بها تحلية الطفل بالفضائل الكريمة والأخلاق المحمودة عن طريق تشربه لهذه الأخلاق واكتسابه العادات الحسنة من مخالطته للقدوات الصالحة .

والمسلم الكامل هو الذى اكتملت أخلاقه باكمال دينه وايمانه . يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (خيركم اسلاما أحاسنكم أخلاقا اذا فقهوا) .

وقد اهتم المربون المسلمون بضرورة مراعاة التدرج فى التعليم ويقول الغزالى فى ذلك :

ان أول واجبات المربى أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه لأن الموضوعات الصعبة تؤدى الى ارتباكه العقلى وتنفره من العلم . ويطالب الغزالى المعلم ألا يخوض فى العلم دفعة واحدة بل يتدرج فيه مع مراعاة الترتيب ويبتدىء بالأهم وكذلك ينبغى عليه ألا يخوض فى علم

---

(١) ابن سينا : كتاب السياسة ص ١٢ .

الا بعد أن يستوفى ما قبله فالعلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق بعض •

ونادى ابن خلدون بما نادى به سابقوه من مراعاة التدرج فى تعليم الصبيان ومراعاة قدراتهم • الا أنه يتميز عن سابقيه فيما ذهب اليـه القوم بمبدأ التكرارات الثلاثة فى عمليات التعليم • وتشير هذه التكرارات الى ثلاث مراحل متدرجة فى التعليم • يكون التعليم فى المرحلة الأولى اجمالا وفى الثانيـة تفصيلا وفى الثالثة تعميقا بدراسة ما استشكل فى العلوم ووسائل الخلاف فيه •

ويقـول ابن خلدون فى ذلك :

« ان تلقين العلوم للمتعلمين انما يكون مفيداً اذا كان على التدريج شيئاً فشيئا وقليلا قليلا • يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب ويقرب له فى شرحها على سبيل الاجمال ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهى الى آخر الفن وعند ذلك يحصل لـه ملكة فى ذلك العلم الا أنها جزئية وضعيفة • وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله • ثم يرجع به الى الفن ثانية فيرفعه فى التلقين عن تلك الرتبة الى أعلى منها • ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الاجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه الى أن ينتهى الى آخر الفن فتجود ملكته • ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا الا وضحه وفتح لـه مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته • هـذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت انما يحصل فى ثلاث تكرارات ، وقـد يحصـل للبعض فى أقل من ذلك حسب ما يخلق لى ويتيسر لـه » •

ويعيب ابن خلدون على المعلمين الذين يجهلون الطريقة الصحيحة للتعليم وأنهم يقدمون للمتعلم فى أول عهده بالتعليم المسائل الصعبة أو المشكلة مما يعوق تعليمه • يقول ابن خلدون •

« وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذى أدركنا يجهلون طريق التعليم وافادته ويحضرون للمتعلم فى أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه باحضار ذهنه فى حلها ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصوابا فيه • فان قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا • ويكون المتعلم فى أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة الا فى الأقل وعلى سبيل التقريب والاجمال وبالأمثلة الحسية » •

١٠ — التربية الاسلامية تربية محافظة مجددة :

التربية الاسلامية تربية محافظة مجددة ، فهى محافظة بما تقوم عليه من مبادىء سماوية خالدة راسخة ثابتة ، وقيم أصيلة عريقة تمتد بجذورها فى التاريخ الى ما يقرب من أربعة عشر قرنا من الزمان • وتعمل التربية الاسلامية على استمرار هذه المبادىء والتقاليد والقيم ونقلها الى الأجيال الاسلامية المتعاقبة •• وهى بهذا تقوم بالدور الأصيل للتربية فى التنشئة الاجتماعية للأفراد وتشكيل شخصياتهم الانسانية الاسلامية ليشبوا مسلمين ولكن التربية الاسلامية ليست تربية محافظة فحسب وانما هى تربية أيضا مجددة •• فالاسلام صالح لكل زمان ومكان والمسلمون تتجدد أحوالهم بتجدد ظروف هذا الزمان والمكان ، ولذلك كان على التربية الاسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر ولتفى بالمطالب المتجددة لحاجات المسلمين ومصالحهم على مر العصور والأزمان •

١١ — التربية الاسلامية تربية انسانية عالمية :

فهى تربية بعيدة عن التعصب أو التمييز العرفى أو الاجتماعى • فلا شعوبية فى الاسلام ولا فضل لعربى على عجمى الا بالتقوى وصالح العمل قال تعالى : « يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله أتقاكم » • وورد عن النبى صلى الله عليه وسلم : (كلكم لآدم وآدم من تراب) وهى تربية لا تختص بها فئة من الناس ولا تقتصر على طبقة مميزة دون طبقة وانما هى تربية

يتساوى فيها الجميع والتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والايمان لا الحسب والنسب والجاه •

والمسلمون متساوون فى العبودية المطلقة لله عز وجل • وقد ألزم الاسلام نبيه بالعدل « واذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل » • كما أمره بالمساواة فى المعاملة بين الناس دون أى تمييز فالمسلمون سواء فى الحقوق أو التكاليف والمسئوليات ، ويقول عليه الصلاة والسلام • (المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من سواهم) ، والتربية الاسلامية تربية انسانية لأنها تقوم على أخوة الايمان « انما المؤمنون أخوة » ، « والمسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره » ، فالمسلمون فى مشارق الأرض ومغاربها ومن كل عرق ولون ولغة أعضاء فى الأسرة الاسلامية الواحدة يؤلف الاسلام بين قلوبهم ويجمعهم على قلب رجل واحد فى جسد واحد ، وهى تربية عالمية لأن الاسلام رسالة عالمية جاءت للناس كافة وعالمية الرسالة الاسلامية تعنى أيضا عالمية التربية الاسلامية •

أساليب التربية الاسلامية :

يقوم منهج التربية الاسلامية على أساليب متنوعة بحسب مناسبتها لتحقيق الغرض المطلوب منها • على أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها لتناسب كل المواقف وتتكيف حسب الأغراض ومن أهم هذه الأساليب :

١ ــ أسلوب القدوة الصالحة :

للقدوة الصالحة أهمية كبرى فى تربية الفرد وتنشئته على أساس سليم لا سيما فى الفترة الأولى من حياة الانسان حتى مرحلة النضج والبلوغ • فالطفل منذ ولادته يكتسب ألوان السلوك من خلال تقليده ومحاكاته للآخرين • ويتوقف ما يكتسب الطفل من عادات مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها على نوع القدوة التى تعرض لها فى تربيته وهذا يؤكد أهمية القدوة فى تحديد سلوك الانسان والعادات التى يكتسبها • وتؤكد

التربية الاسلامية أهمية أسلوب القدوة الصالحة فى تنشئة الأجيال الاسلامية تنشئة سليمة يتحقق معها الخير لأنفسهم والمسلمين جميعا • وقديما قال الشاعر العربى : وكل قرين بالمقارن يقتدى •

وينشأ ناشىء الفتيان منا
على ما كان عوده أبوه

وقد دعانا الاسلام الى الاقتداء بالرسول نبينا الكريم لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا » وضرب الرسول عليه السلام مثل الجليس الصالح والجليس السوء وشبههما ببائع المسك ونافخ الكير • وهذا يعنى أن نتخير لأبنائنا ولأنفسنا القدوة الصالحة التى يكون فى تقليدها الخير والمنفعة والابتعاد عن مخالطة قرناء السوء تجنبا للشر ودفعا للمضرة • كما يجب أن يكون الأبوان فى المنزل والمعلمون فى المدرسة نماذج طيبة فى السلوك حتى يساعدوا الناشئة على تشرب العادات الاسلامية الطيبة منذ نعومة أظفارهم وينبغى أن يدرك المعلمون ذلك تماماً وأن يتعدوا حدود النظرة الضيقة التى تحدد ميدان تأثيرهم على تلاميذهم فى مادة تخصصهم التى يدرسونها لهم •

٢ ــ أسلوب الترغيب والترهيب :

يعتبر أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب الطبيعية التى تستند اليها التربية فى كل زمان ومكان • فهذا الأسلوب يتمشى مع طبيعة الانسان حيثما كان وأيا كان جنسه أو لونه أو عقيدته فالانسان يتحكم فى سلوكه ويعدل فيه بمقدار معرفته بالنتائج الضارة أو النافعة والسارة أو المؤلمة التى تترتب على عمله وسلوكه • والتربية الاسلامية تستخدم أسلوب الترغيب والترهيب لما له من أهمية بالغة فى التنشئة الصالحة لأبنائنا • فأسلوب القرآن الكريم فى تصوير الجنة ونعيمها والنار بأهوالها وعذابها انما هو أسلوب مناسب لطبيعة الانسان التى تسعى دائما وراء المنفعة وتبتعد ما أمكن عن المضرة • وهذا يصبح الجزاء من جنس العمل وهو مبدأ منطقى لا يستطيع أحد أن يجادل فيه « يومئذ يصدر الناس أشتاتا

ليروا أعمالهم فمن يعمل مثقال ذرة خـيراً يره ومن يعمـل مثقال ذرة شراً يره » •

والآباء فى تعاملهم مع أبنائهم والمعلمون مع تلاميذهم بل والمجتمع الاسلامى الكبير يستخدم هـذا الأسلوب التربوى على أوسع نطاق • بيد أنه ينبغى أن نشير الى أن الأسلوبين وان كانا لازمين فى الاستخدام لتفاوت طبائع الناس واختلافهم فى الامتثال للأصول والقواعد الاسلامية لا يتساويان فى قيمة الأثر الذى يحـدثه كل منهما • فأسلوب الترغيب أفضل من أسلوب الوعيد والترهيب لأن الأسلوب الأول ايجابى وأثره باق لأنه يعتمد على استثارة الرغبة الداخلية للانسان فى حين أن الأسلوب الثانى سلبى وأثره موقوت لأنه يعتمد على الخوف • وقد ضرب الله لنا مثلا بأنه وان كان يحاسب الناس على ذنوبهم يترك الباب مفتوحاً أمامهم للتوبة والعودة الى الله « فمن تاب من بعد ظلمه وأصلح فان الله يتوب عليـه » • « وان الله يحب التوابين » وفى حين أن الله سبحانه وتعالى يضاعف الحسنات لأصحابها فانه يتجاوز عن السيئات فى الحدود التى أوضحها لنا ويكون استخدام العذاب أو العقاب بعد أن تكون الأساليب الأخرى من نصح وهداية وارشاد قد عجزت عن أن تحقق المطلوب منها • وهذا يعنى أن يعول فى التربية الاسلامية على أسلوب الترغيب بصـورة أكثر « قل ادعو الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة » •

ان الانسان معرض للخطأ والوقوع فيه • فجل من لا يخطىء ومن منا كملت صفاته ؟ ولذلك نجـد أن الأسلوب الاصلاحى للتربية الاسلامية يفتح الباب أمام العودة الى الطريق السليم • وفى هـذا صلاح للمذنب أو المخطىء وإلا تمادى فى خطئه • قـال تعالى : « قل يا عبادى الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله • ان الله يغفر الذنوب جميعا أنه هـو الغفور الرحيم » وفى الحـديث الشريف : « كل بنى آدم خطاء وخير الخطائين التوابين » •

٣ ـ أسلوب الموعظة والنصح :

وهو من الأساليب المعروفة فى التربية الاسلامية وله تأثيره الحسن فى النفوس • لأنه يتطرق الى النفس الانسانية من مداخلها الحقيقية • ويجعل الناصح فى نظر المنصوح شخصاً طيب النوايا حريصا على المصلحة • ومن هنا يكون لكلامه قبول حسن • ويكون هــذا الأسلوب فعالا وتؤتى ثماره عندما يكون النصح صادرا من القلب • لأن ما يصــدر عن القلب يصل الى القلب • وفى القرآن الكريم عظات كثيرة « ان الله نعما يعظكم به » • بل ان القرآن كله موعظة وهدى ورحمة للمؤمنين •

وفى أسلوب العظة والنصح مجال كبير للمعلمين فى توجيه طلابهم الى ما فيه خيرهم وصلاحهم والى ما فيه رقى مجتمعهم وأمتهم • الا أنه ينبغى على المعلم أن يكون ذكيا لبقا فى نصحــه وأن يبتعد عن أسلوب الأوامر والنواهى على طريقة اعمل كذا ولا تعمل كذا • فان هذه الطريقة الى جانب أنها قــد تكون منفردة للمتعلم لا تحقق الهدف المنشود منها • وأولى للمعلم أن يستخدم الأسلوب غير المباشر فى النصح والتوجيه كأن يستعين بالقصص • وللقصص كما هــو معروف أثر فى النفوس • ويمكن أن تتضمن القصــة المغزى الأخلاقى أو التربوى المرغوب • وقد جــاء القرآن الكريم بالقصص المعلمة ذات المغزى « نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا اليك هــذا القرآن » و « لقد كان فى قصصهم عبرة لأولى الألبــاب » •

ويمكن للمعلم أيضاً أن يستعين بدروس من التاريخ وما فيه من عظات وعبر • فكم من أمم هوت لفســاد أخلاق أبنائها وكم من حضارات انهارت لتفكك مجتمعاتها وانحلالها • وكم من أناس هلكــوا لطغيانهم وكفرهم وغير ذلك من الدروس التاريخية التى يمتلىء بها القرآن الكريم وكتب التــاريخ •

٤ ــ أسلوب المحاورة والمناقشة :

من الأساليب التى تقوم عليها التربية الاسلامية فى توجيه الانسان نحو الحق والخير أسلوب المحاورة والمناقشة والاقناع والاقتناع عن طريق العقل والمنطق . والقرآن الكريم ملىء بالأمثلة التى تؤكد أهمية الصبغة العقلية للانسان . وعلينا كمسلمين أن نستخدم عقولنا فى التمييز بين الصواب والخطأ وبين الصالح والطالح من الأمور . وقد ضرب الله مثلا لرسوله الكريم بأن يدعو الى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة « لا إكراه فى الدين » .

ويتضمن أسلوب المحاورة والمناقشة فى التربية الاسلامية ضرورة تعريف الناشئة بالأساس العقلانى والمنطقى لأى قضية مطروحة أمامهم وألا يرددوا المعلومات ترديداً أعمى دون فهم لمضمونها الحقيقى أو دون ادراك لارتباطها بواقعهم الفردى ، والاجتماعى . كما يجب أن تتاح لهم الفرصة للمناقشة الجادة البناءة التى تحال أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة وتلقى الضوء على جوانبه المختلفة . ومن الطرق التى يمكن أن يلجأ اليها المعلم لإقناع التلاميذ فى الأمور الدينية لاسيما فى الغيبيات أن يوضح لطلابه أن هناك أنواعاً مختلفة من المعرفة من بينها المعرفة اللدنية الغيبية والنقل عن السلف الصالح وأن هذا اللون من المعرفة قد يقصر عقل الانسان عن فهمه وتصوره وما أكثر الأمور التى تبين ذلك حتى فى ميدان العلم الطبيعى أو التجريبى والكون من حولنا ملىء بالظواهر التى لا نراها ولا نحسها ولا نسمعها ومع ذلك لا يستطيع أحد أن ينكر وجودها ومن أمثلتها الموجات الصوتية والضوئية فهناك كائنات متناهية فى الصغر لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة وهناك أصوات متناهية فى الدقة مثل دبيب النمل لا يمكن سماعه بالأذن العادية . وهذه أمور موجودة لم يكن يعلم الانسان من قبل عنها شيئاً . وقد يصعب على العقل مثلا تصور أختراق الأشعة السينية للأجسام الصلبة . وليس من الضرورى أن نستدل على الشىء بوجوده المباشر وانما عن طريق آثاره فقديماً قالوا البعرة تدل على البعير والأثر يدل على المسير .

ومظاهر ابداع الكون تدل بالتالى على عظمة خالقه • والعلم الحديث يأخذ بهذا الأسلوب من التفكير فالطاقة مثلا هى موضوع علم الطبيعة برمته ومن الصعب تعريفها تعريفاً مباشراً إلا من خلال آثارها التى تحدثها أو من خلال ما يعرف « بالتعريف الاجرائى الذى يعرف الظاهرة باجراءاتها وعملياتها التى تضمنها • ونحن فى التربية لا نعرف على وجه التحديد ماذا يحدث فى عقل الانسان نتيجة لعملية التعلم • نحن نسلم بأن الانسان يتعلم ألواناً من المعارف والسلوك والمهارات أما كيف يحدث هذا التعلم فى الانسان وما الأثر الذى يحدثه فى عقله ؟ فهذا اجتهاد للنظريات الكثيرة التى تحاول تفسير التعلم عند الانسان •

والحياة نفسها فيها المعقول واللامعقول • ونحن قد نرفض قبول الجانب اللامعقول فيها عندما نفكر بطريقة عقلية منطقية • ومع ذلك نحن نعيش هذا الواقع ونتأثر به • كم منا مثلا من يسلم علمياً أو منطقياً بما يقال أحياناً « من عاش بالصحة مات بالمرض » أى أن من يعيش ملتزماً تماماً بالأصول الصحية لا بد وأن يموت مريضا ومع ذلك فان الحياة قد تظهر لنا فى بعض الأحيان أنه أحد قوانينها • والنظرية العلمية نفسها ليست خالدة وكم من نظريات العلم التى سادت التفكير فى فترة ما ثبت خطئوها أو عدم صحتها فيما بعد • وأرجو ألا يفهم من ذلك أننى أشكك فى العلم أو أقلل من أهمية منجزاته فاننى أردت من كلامى السابق أن أبين اختلاف أساليب الاقناع وأن العقل الانسانى نفسه محدود والانسان قد يصل الى الاقتناع العقلى ومع ذلك يكون أسيراً لعادة تحكمت فيه • فكثير منا مثلا مقتنع بمضار التدخين ومع ذلك لا يستطيع أن يمتنع عنه • وقد يكون الانسان مقتنعاً بشىء من الناحية العقلية المنطقية لكنه غير مقتنع من الناحية العاطفية أو الوجدانية مما يحول بينه وبين السير فى الطريق الذى يمليه التفكير العقلى أو المنطقى ويبدو هذا الأمر بوضوح فى المسائل التى تتصل بعواطف الانسان ولذلك تهتم التربية الاسلامية بتربية الانسان المسلم تربية سليمة تمكنه من التحكم فى عواطفه والسيطرة عليها والبعد به عن التعصب الأعمى • ويجب أن يهتم المعلم

فى اقناعه لتلاميذه بالأساس العقلى الذى يساعد تزكية العواطف النبيلة لدى الانسان ومثله العليا فى الحق والخير والجمال •

ويؤكد ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة فى التعليم هى التى تهتم بالفهم والوعى والمناقشة لا الحفظ الأعمى عن ظهر قلب ويشير إلى أن « ملكة العلم » انما تحصل بالمحاورة والمناظرة والمقاوضة فى مواضيع العلم •

وهو يعيب طريقة الحفظ عن ظهر قلب ويعتبرها مسئولة عن تكوين أفراد ضيقى الأفق عقيمى التفكير لا يفقهون شيئاً ذى بال فى العلم •

والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار فى التدريس واعتبروه أسلوباً مفضلا مجدياً فى التعليم • يقول الزرنوجى أن قضاء ساعة واحدة فى المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله فى الحفظ والتكرار •

وقد احتاط المربون المسلمون من ســوء استخدام أسلوب المناظرة والحوار بأن له بعض الشروط التى تجعل منه أسلوباً فعالا للتعلم والبحث العلمى من أهمها أن يكون هدف المناظرة الوصول الى الحقيقة لا التضليل وحب الانتظار بالباطل • كما يشترط فى المتناظرين الالمــام بموضــوع المناظرة والتحلى بالهدوء وسعة الصــدر وعدم التكلف وغيرة الصدر • ومع أن أسلوب المناظرة هــو أقرب الى الدراسات العالية فاننا نجــد صورة مبسطة منه فى أسلوب الحوار والنقاش الذى يديره المعلم مــع تلاميذه ليحفزهم على التفكير •

٥ ــ أسلوب المعرفة النظرية :

يعتبر أسلوب المعرفة النظرية من أقدم وأشيع الأساليب المستخدمة فى التربية • وهو يعتبر من الأساليب التى تقوم عليها التربية الاسلامية • وللمعرفة والعلم قيمة حقيقية فى الاسلام فلا يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون بصرف النظر عن ماذا يعلمون • وقد أشرنا فى مكان آخر الى

أن الاسلام اعتبر العلم طريقاً لطاعة الله وخشيته • كما سبق لنا أن بينا بالتفصيل مكانة العلم فى الاسلام •

والمعرفة النظرية مهمة فى حد ذاتها لأنها تنمى عقل الانسان وفكره وتساعده على تكوين خلفية ثقافية تمكنه من التعامل مع مجتمعه وتساعده على القيام بدور المواطنة الصالحة فيه ولقد تعالت الصيحات من جانب المربين يتساءلون حول جدوى المعرفة النظرية وانتقدوا التعليم المعاصر لأنه تعليم لفظى نظرى يفتقر الى مغزاه الوظيفى والتطبيقى ، وقد ترتب على ذلك عزلة التعليم عن مجتمعه ونفور الطلاب فى بعض الأحيان منه وعزوفهم عنه • وقد حدا هذا الوضع ببعض المربين الى وصف المعلمين بأنهم أناس يحاولون أن يعلموا أناساً آخرين أشياء لا يرغبون فى تعلمها • وقد يكون فى هذا الأمر بعض المبالغة التى تغلف ما فى هذه الدعوى من صحة • ولكن ذلك لا يقلل بأى حال من الأحوال من المعرفة النظرية • ولن يكف التعليم المدرسى فى يوم ما عن تقديم هذا اللون من المعرفة لضرورته وأهميته • ان أية فكرة عملية لابد أن تبدأ بفكرة فى عقل الانسان والانسان يفكر بالرموز •

والاسلام كما أشرنا يحترم العلم وأهله ويقدرهم • كما أنه يعتبر المعرفة أساس المساءلة « وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا » • ولكن التربية الاسلامية فى اهتمامها بأسلوب المعرفة النظرية كأحد الأساليب التى تستخدمها فانها أيضاً تؤكد أهمية الأساليب الأخرى التى تتكامل فيما بينها لتكون المنهج الشامل للتربية فى الاسلام •

٦ ـ أسلوب الممارسة العملية :

من الأساليب التى تهتم بها التربية الاسلامية أسلوب الممارسة العملية • وقد سبق أن أشرنا الى أن التكاليف الاسلامية كلها والمبادىء الرئيسية للاسلام من شهادة بوحدانية الله ونبوة محمد صلى الله عليه وسلم واقامة الصلاة وايتاء الزكاة والحج وصوم رمضان انما تتطلب ممارسة وأسلوباً عملياً من جانب الانسان • ويجب أن يتطابق سلوك

المسلم الحق مع ما فى ضميره وقلبه « انما الأعمال بالنيات وانما لكل امرىء ما نوى » • وأن الله سبحانه وتعالى يحاسبنا على أعمالنا بمقدار ما ترتبط هذه الأعمال بنوايا الانســـان وسرائره • فالله سبحانه وتعالى يعلم خائنة الأعين وما تخفى الصدور • وينبغى على المربى المسلم أن يهتم بتنمية السلوك العملى الرشيد وأن يدرك أن تلاميذه انما يحسن تعليمهم اذا هم مارسوا ما تعلموه من خلال خبرتهم وتجربتهم المباشرة • كما يجب أن يهتم المعلم باظهار الجوانب الوظيفية والتطبيقية لمـــا يتعلمه التلميذ فى واقع حياته كفرد وفى واقع المجتمع الاسلامى الكبير • أن الناشئة الصغار لا يمكن أن يتعلموا ألوان السلوك الدينى والاجتماعى الا اذا مارسوها وأصبحت عادة لديهم • وهذا يعنى ألا يقتصر المعلم على المعرفة اللفظية وانما يجب أن يتعدى ذلك ليربط بين الفكر والعمـــل والنظرية ، والتطبيق •

٧ ــ أسلوب التلقين والحفظ :

ساد أسلوب التلقين والحفظ فى الممارسات التعليمية القديمة ومازال يمارس حتى الآن • ويرجع ذلك بالطبع الى التصور الذى كان يؤمن به المعلمون بالنسبة لعملية التعلم فقد كان الهدف من التعليم فى نظرهم حشـــو عقل التلميذ بالمعلومات عن طريق الحفظ والتلقين • وكأن التحصيل الدراسى غاية فى ذاته وقيمة التلميذ تقاس بمقدار ما حفظه من معلومات وتحصل فى عقله من معارف وليست التربية الاسلامية وحيدة زمانها فى ذلك وانما هى ممارســـة شاعت فى التعليم فى مختلف المجتمعات وعلى مر العصـــور والأزمان •

وتركز الطريقـــة التلقينية على تعليم المواد الدراسية وتعطيها كل عنايتها دون اهتمام خاص أو عناية بالمتعلم نفســـه • وقد انتقد المربون المسلمون الطريقة التلقينية وطريقـــة الحفظ بدون فهم وفضلوا عليهـــا طريقة المناقشـــة والحـــوار •

الفصل الثالث

التعليم المدرسى ووظائفه فى المجتمع

الفصـل الثالث

التعليم المدرسى ووظائفه فى المجتمع

مقدمـــة :

يشير رالف لنتون (١) الى أن هناك بعض الخصائص المشتركة بين المجتمعات بصرف النظر عن أصول تلك المجتمعات أو تطورها • من أولى هذه الخصائص وأهمها أن المجتمعات وليست الأفراد هى الوحدة الرئيسية فى صراعنا من أجـل البقاء •

وكل أبناء البشر يعيشـون كأعضاء فى جماعات منظمة ويرتبط مصيرهم ومقدراتهم بمصير ومقدرات الجماعة التى ينتمون اليها • والوليد البشرى يولد ضعيفا ولا يستطيع أن يحيا بمفرده دون مساعدة الآخرين • بل ان حياته كراشـــد أو كبير تعتمد فى اشباع احتياجاتها والوفاء بمطالبها على مساعدة الآخرين وتعاونهم • خذ مثلا بسيطا : لقمــة الخبز التى تأكلها وتصور تضافر جهود الأفراد وراءها حتى وصلت الينا • وهــذا يؤكد أهمية تعاون الأفراد وتضافرهم مما يجعل حياتهم ممكنة وييسر عليهم سبل العيش فى أمن ورخاء •

والخاصية الثانية للمجتمعات أنها عادة تعمر أكثر مما يعمر الأفراد فعلى الرغم من ظهــور مجتمعات جديدة فان الأفراد غالبا ما يولدون ويعيشون ويموتون كأفراد ينتمون الى المجتمعات القديمة • وتبدو مشكلة الأفراد لا فى مساعدتهم فى تنظيم مجتمعات جديدة وانما فى تكيفهم كأفراد مع نمط الحياة الذى بلورته الجماعة التى ينتمون اليها •

---

(1) Linton, R. : The Cultural Background of Pesronality Appelton Century - Crofts - U.S.A. 1945. pp. 15-18.

الخاصية الثالثة : أن المجتمعات وجـدات وظيفية فاعلة • فعلى الرغم من أن المجتمعات تتكون من أفراد فانها تعمل ككل • وتكون مصالح الأفراد خاضعة للمصلحة العامة للمجتمع • بل ان المجتمع لا يتردد فى التخلص من أو القضاء على بعض الأفراد اذا كان ذلك فى صالح المجتمع • ويستطيع المجتمع بما يملكه من قوى معنوية ومادية قاهرة أن يحمل الأفراد على تحقيق مصالحه والحفاظ عليها وحمايتها • فالأفراد يخوضون الحروب ويقتلون دفاعا عن مجتمعاتهم وصونا لها • والمجرمون يقضى عليهم المجتمع أو يتخلص منهم لأنهم عناصر مزعجة له • وهناك أمثلة أخرى كثيرة على التضحيات التى يقوم بها الأفراد فى سبيل المجتمع على مختلف المستويات حتى مستوى الحياة اليومية العادية • وهذه التضحيات يقوم بها الفرد عن طواعية لأنه يحصل فى مقابلها على الجزاء وأقله رضـا الآخرين عنه واستحسانهم له • ان الانتماء الى مجتمع لابد وأن يتضمن بالضرورة ، التضحية ببعض الحرية الفردية مهما كان المجتمع متسامحا • ذلك أن ما يسمى بالمجتمعات الحرة ليست حرة على اطلاقها •• وانما هى حرة بمقدار ما تشجع أفرادها على حرية التعبير فى نطاق اطار معقـول ومقبول • والمجتمع ينظم سلوك أفراده بكثير من القواعد والمعايير التى يسلك الفرد وفقا لها دون أن يحس أو يشعر بوجودها وانما هى تعمل بطريقة تلقائية لا شعورية على تشكيل سلوك الأفراد وتوجيهه •

الخاصية الرابعة المشتركة للمجتمعات هى تقسيم العمل بين الأفراد • ففى كل مجتمع يكون من الضرورى توزيع الأنشطة الضرورية لحيـاة المجتمع ككل على مختلف الأفراد ولا يوجـد مجتمع مهمـا كان بسيطا لا يميز بين أفراده فى تقسيم العمل • فهناك أعمال خاصـة بالرجـال وأخرى خاصة بالنساء وهناك أدوار اجتماعية مختلفة يقوم بها الأفراد •• بعضهم يكون فى مراكز القيادة وآخرون فى مراكز التبعيـة • وهؤلاء وهـؤلاء يتوزعون على مختلف الأنشطة والقطاعات الاجتماعية والاقتصادية والثقافيـة والسياسية والفكرية فى المجتمع • وفى كل هـذه الأنشطة والقطاعات يكون اعتماد الأفراد كل منهم على الآخر • فلا تجار بدون

زبائن ولا انتاج للسلع بدون مستهلكين • وقد سبق أن أشرنا الى لقمة الخبز التى نأكلها كمثال على تضافر الجهود وراءها حتى صارت خبزاً يؤكل •• الا أننا نحب أن نضيف هنا أن هذا الخبز ما كان ليصنع لولا أن هناك مستهلكين يأكلون ويتغذون عليه •

تلك هى الخصائص الرئيسية المشتركة للمجتمعات على اختلاف شاكلتها ونظمها السياسية والاجتماعية • وفى كل هذه الخصائص تكون التربية بكل مقوماتها وسيلة المجتمع فى الحفاظ على هذه الخصائص واستمرارها •

ان مختلف المؤسسات الاجتماعية بداخل المجتمع ، بما فى ذلك النظام التعليمى ، لها وظائفها فيما يتعلق بالنظام الاجتماعى ككل بأجزائه المختلفة • ومن ثم فان كثيرا من القرارات التى تتخذها الدولة يكون لها نتائج هامة ، بالنسبة للمجتمع ، ومنظماته المختلفة بما فيها التربية •

ومفهوم المجتمع كنظام للعلاقات المتبادلة ، ليس الأمر الجديد أو المبتكر على وجه التحديد • ومع ذلك فكثيراً ما تهمله الجهود التى تبذل لفهم تشكيلات جزء من هذا النظام •• فمثلا اذا أراد شخص القيام بأية عملية جادة لتحليل عملية التعليم بالمدارس فان العلاقة الخاصة بين المدرس والتلميذ يجب أن توضع فى نطاق أحد الاعتبارات المتعلقة بمختلف الوظائف التى تؤديها التربية ، وكذلك الطرق التى تؤثر بها الجوانب الأخرى من النظام الاجتماعى على المدرسة ، ولنتأمل نتيجة واحدة فحسب من النتائج الكثيرة المحتملة لهذا الاعتماد المتبادل وذلك عندما تنظر مجموعات معينة فى المجتمع الى المدرسة منذ البداية على أنها مجرد مكان يرسل اليه الأطفال لإبعادهم عن البيت ؛ عندئذ يغلب أن يكون لهذه النظرة الى وظيفة المدرسة تأثير على ما يجرى بالمدرسة •

وبالمثل يمكن أن يختلف التأثير اذا نظرنا الى المدرسة على أنها مجرد مكان لتلقى الدروس أو أنها مكان للتربية الشاملة •• وهكذا •

أن المدارس جزء هام من حياة الناس وهى أهم مؤسسة اجتماعية • وهى هامة فى حياة الفرد لأنه يقضى جزءاً هاما من وقته فيها • ان أهم سمة تميز المدرســة عن غيرها أن كل فرد لابد أن يلتحق بها بل ان القانون فى معظم الأحيان يلزمه بالالتحاق بها •

وأهمية المدرســة لا تقتصر على الجانب التعليمى أو المعرفى فقط وانما تمتد الى الجوانب الاجتماعية والشخصية الأخرى للفرد • والآباء يتوقعــون من المدرســة أكثر من كونها مجرد مكان للتعليم بل ويزداد احترامهم لها لدورها فى تنمية القيم الخلقية والأنماط السلوكية الرشيدة فى أبنائهم والالتزام بمواصفات معينة من حيث المظهر والسلوك والتصرف ، فللمدرســة تأثير على الطريقة التى يرتدون بها ملابسهم والطريقة التى يتصرفون بها لا فى داخل المدرســة فحسب بل وخارجها أيضاً • ويجب أن نشير هنا الى الوقت والجهد الذى تبذله المدرســة على الأهــداف غير التعليمية فى محاولتها تنمية الالتزام بقواعــد عامــة للسلوك لدى التلاميذ ومحاسبتهم على ما يصدر منهم من اساءة أدب باللفظ أو السلوك غــير المرغــوب • ومطالبتهم فى نفس الوقت بالتحلى بالأدب والخلق والاحترام لأنفسهم ولغيرهم •

لقد كان ظهور المدرســة تحديا خطيراً للدور التقليدى للأسرة فى التربية ، وقد بلغ التحدى ذروته من جانب المدرسة أنها أصبحت تقوم بدور حاضنة الأطفال وهو أخص خصائص الأمومة ولا يمكن بالطبع أن ندعى أن المدرســة تعتبر بديلا متكافئا مع الأم فى هذا الدور ، بل ولا يمكن أن تعوض المدرسة الطفل عن جنان الأم وما تقدمه له من الاشباع النفسى والعاطفى الذى يحتاجه فى هذه المرحلة •

ومع هــذا فان هذا الدور الذى تقوم به المدرسة يبرره التغير الذى حدث على تركيب الأسرة العصرية وظروفها سواء من حيث تزايد فترة بقاء الأب خارج المنزل أو تزايد دخول المرأة الى ميدان العمل •

وهكذا تضافرت كل العوامل على استلاب الوظائف التربوية التقليدية التى كانت تقوم بها الأسرة واحدة تلو الأخرى ٠ فاستلبت منها الوظيفة الدينية بظهور المنظمات الدينية ، والوظيفة الحربية بظهور الجيش ، كما استلبت منها الوظيفة الاقتصادية بظهور المنظمات الصناعية والتجارية ٠٠ فبعد أن كان الوالد يعلم ابنه صنعته أصبح الابن فى حل من اقتفاء أثر أبيه وحتى اذا قرر أن يسير فى نفس الطريق فإن أمر تدريبه وتعليمه سيتولاه أناس آخرون غير أبيه ، كما استلبت من الأسرة وظيفتها التثقيفية من جانب كل القوى المعلمة فى المجتمع ٠

وقد صاحب هذا التغير فى الدور التربوى التقليدى للأسرة ضعف سلطان الأسرة وتأثيرها أبنائهم ٠ فلم يعد الأب والأم المصدر الوحيد للمعرفة واكتساب القيم الاجتماعية ومعرفة قواعد الحق والخير والجمال والصالح والطالح ٠٠ وانما أصبح هناك أكثر من مصدر يستمع اليه النشء سواء من خلال الاذاعة أو التليفزيون أو الصحف أو المجلات وغيرها من وسائل الاتصال الجماهيرية ٠ ومما يزيد من خطورة تأثير هذه الوسائل الجماهيرية تشيعها لأفكار معينة ومذاهب واتجاهات فكرية متباينة أو متضاربة مما قد يوقع النشء فى حيرة يصبح معها التوجيه المدرسى والأسرى ضرورة ملحة ٠

ويجب أن يكون لكل مجتمع حق الرقابة على الأجهزة الاعلامية المختلفة وتوجيهها الوجهة القومية التى تتمشى مع الأهداف الاجتماعية والقيم والمثل التى يقوم عليها المجتمع ٠ كما يجب أن يكون هناك اتفاق عام بين كل القوى المعلمة فى المجتمع على الأهداف الكبرى المنشودة بحيث يصبح دور كل منها معززاً ومدعماً لدور الأخرى لا هادما ومدمراً لها ٠ وبهذا التفاهم المتبادل تصبح للقوى المربية للمجتمع دورها الهام فى تقدمه ونهضته ٠

المدرسة كنظام اجتماعى :

ان المدرسة نظام اجتماعى ، وكأى نظام اجتماعى آخر تقوم على أسس ومبادىء معينة . ومن أهم هذه الأسس بالنسبة للمدرسة السلطة المشروعة . فالتلاميذ تابعون لمعلميهم بحكم أن هؤلاء لديهم المعرفة والمهارة التى يحتاج اليها التلاميذ وينسحب مبدأ السلطة على العلاقات الداخلية التى تشكل المدرسة سواء بين التلاميذ وأقرانهم أو بين المعلمين بعضهم بعضا .

والمدرسة نظام اجتماعى بحكم كونها منظمة تقوم فى بنائها على الأفراد ولها أيضاً طرائقها وتقاليدها الخاصة التى تشكل ثقافة المدرسة وبالتالى تحدد سلوك المعلمين والتلاميذ وغيرهم من المتصلين بالمدرسة . ومع أن ثقافة المدرسة هى التى تحدد معايير السلوك الجيد والردىء والنجاح والفشل وما يتصل بذلك من أهداف ووسائل فان هذه الثقافة تحتوى على عناصر غير متجانسة بل متضاربة أحيانا . فالتلاميذ على سبيل المثال قد تكون نظرتهم الى أنفسهم ألا يجهدوا أنفسهم الا بمقدار ما يكفل لهم الحد الأدنى للنجاح فى حين أن معلميهم يتوقعون منهم أن يبذلوا قصارى جهدهم فى تحصيل العلم .

والمدرسة نظام اجتماعى بحكم كونها جزءاً من النظام الاجتماعى الأكبر وهو المجتمع .

وللمدرسة علاقة معتمدة متداخلة مع هذا المجتمع وتعكس جوانب هامة منه كما أن المدرسة بدورها تؤثر فى المجتمع من خلال دورها فى تشكيل التلاميذ .. وهذا يعنى أن التغيرات الاجتماعية ذات المجال الواسع مثل الطرق الجديدة للتكسب أو العيش أو المعتقدات السياسية والاقتصادية الجديدة تؤثر فى النهاية على أهداف المدرسة وطرق التدريس ومحتوى المناهج . والمدرسة لا يمكن أن تنعزل عن مجريات الأمور فى المجتمع وهى تتأثر بالتحولات التى يشهدها .

ومن ناحية أخرى نجد أن النظام الأكبر الذى تعتبر المدرسة جزءاً منه له دور أيضاً فى تعليم الأفراد • فمن خلال قيام الفرد بأدواره المختلفة فى المجتمع يكتسب ألوان السلوك السائدة فى ثقافته وطبقته الاجتماعية •• وهـــذا بدوره يؤثر سلبياً أو ايجابياً على ما يتعلمه الفرد فى المجتمع •

وظائف المدرســة :

تناول كثير من المربين تفصيل الحديث عن وظائف المدرسة ، ومن المعروف أن للمدرسة وظائف متعددة منها وظائف محافظة تهـدف الى الحفاظ على المجتمع واستمرار تقاليده ، ومنها وظائف تجديدية تهدف الى تطوير المجتمع وترقيته •

ويورد تالكوت بارسونز أربع وظائف متآنية للمدارس العامة هى :

١ — تحرير الأطفال من الأسرة أو العائلة •

٢ — تعليم المعايير والقيم الاجتماعيــة على مستوى أعلى ممــا هــو متاح لــدى الأسرة •

٣ — تمييز التلاميذ على أساس تحصيلهم الفعلى وتقويم هــذا التحصيل •

٤ — اختيار وتوزيع المصــادر البشرية على الأدوار المختلفة فى المجتمع •

ويرى بارسونز أن الوظيفة الثالثة هى أهم الوظائف لمــا يترتب عليها من اضفاء ميزة لمجموعة من الأفراد على مجموعة أخرى فى نفس النظام مما يؤدى الى توتر فى النظام ولكن هذا التوتر يتوازن بما يقوم به النظام من ناحية أخرى بالتكامل بين الأفراد من خلال تشربهم لقيم مشتركــة بينهم •

ويمكننا من ناحية أخرى أن نعرض لتفصيل الكــلام عن وظائف المدرسة فى السطور التالية :

١ ـ نقل الثقافة :

ان وظيفة التربية من وجهة نظر المجتمع ككل ، بل كثيراً ما تكون من وجهة نظر المجموعات داخل المجتمع هى المحافظة على الثقافة . وتشمل الثقافة بطبيعة الحال أكثر من مجرد « المعرفة المتراكمة فى كل ميدان من ميادين المعرفة » فهى تتضمن القيم والمعتقدات والمعايير المتوارثة جيلا بعد جيل وان كان يحدث فيها تعديلات متكررة على مدى تاريخ المجتمع ، ان التربية تنقل ثقافة الجيل الماضى ان الجيل التالى ، وهى بهذا تعمل على مساعدة الصغار على الأخذ بوسائل الكبار .

وانتقال الثقافة وتراكمها من جيل الى جيل له دلالته المميزة للانسان منذ الأصول الأولى للمجتمع البشرى ، اذ كان دور التربية المنظمة واضحاً فى هذه العملية طوال فترة قصيرة فقط من تاريخ الانسان ، على حد ما يشير اليه « بورش كلارك » :

« ان أقدم نظم التعليم لم تكن تزيد على تثقيف امرأة لابنة أو رجل لصبى ، وهما يسيران معاً يتحدثان ويعملان ، ويمكن أن نقول بأنه لم تكن هناك دروس أولية فى العصر الحجرى لتعليم تقطيع الحجر ، وانما كان الصبى يتعلم ذلك بمراقبته الكبار ، ومع تزايد مخزون الانسان من المعرفة وزيادة تعقد المجموعات التى يعيش بينها أصبح من الضرورى تطوير الوسائل المتخصصة فى عملية نقل الثقافة لتقوم بما تخلت عنه الأسرة . وإبان معظم التاريخ الحديث وعلى امتداده فى الماضى كانت التربية الرسمية أو المدرسية مقصورة على أقلية ضئيلة من أعضاء المجتمع هم عادة النخبة الممتازة الحاكمة أو أعضاء الجماعات الدينية . ومع ذلك فان الانقلاب الصناعى أنتج قيماً من المعرفة الجديدة التى أدت بالمعرفة البشرية والمهارات الفنية الى أن تندفع بقوة خارج حدودها الضيقة نسبياً وترتب على ذلك أيضاً تغير البناء الاجتماعى للمجتمع تغيراً جذرياً ، فلم تعد الأسرة هى الوحدة الأولية للانتاج كما كان الحال وقت سيادة الاقتصاد الزراعى . وأصبح عدد كبير من الرجال أنفسهم يتركون بيوتهم كل

يوم للعمل بالشركات الصناعية أو المكاتب وقضاء ساعات طويلة من وقتهم خارج المنزل •

فهذا التحول الذى طرأ على البناء الأساسى للمجتمع عمل على تفكيك وحدة الأسرة • وأدى تزايد الوظائف المتاحة التى يحتاج كل منها الى مهارات ومعلومات مختلفة بعض الشىء وأصبح من المتعذر على الأعضاء الجدد فى المجتمع التعلم بواسطة ملاحظة والديهم فحسب • ولم يقتصر الأمر على سعة مجال الاختيار بين الصغار للمهارات التى يمكنهم الحصول عليها أكثر مما كانت الحال بالنسبة لآبائهم ، بل لم يعد عائل الأسرة يستطيع العمل حيث يمكن لأطفاله ملاحظته والتعلم منه •

وقصارى القول أن التعليم المدرسى أصبح ضرورة حين أصبح البيت والمجتمع غير مؤثرين ، بل غير كافيين لتدريس الأطفال وإعدادهم لمرحلة الرشد . وقد أدى تغير طبيعة المعرفة وظروف العمل الى دخول أطفال عاديين الى المدرسة ، وأصبح للمدارس دور فى انتقال الثقافة واستمرارها أكثر اتساعاً وعمقاً الى حد بعيد •

ويمكن التنبؤ بازدياد قيمة ووظيفة المدرسة كعامل أولى للانتقال الثقافى الى المدى الذى تستمر فيه هذه الاتجاهات السائدة فى توكيد الفصل بين الدور الذى تقوم به المهنة ودور الأسرة ، وهذا لا يعنى القول بأن الأسرة لم تعد بذات أهمية كعامل للتكيف الاجتماعى ، أو أن المدرسة أخذت على عاتقها كل ما كانت تقوم به الأسرة من وظائف فيما يتصل بتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية ، وبالرغم مما يبدو من اتجاه نحو السماح للأطفال بالالتحاق بالمدارس فى سن أصغر ، فان الأسرة لاتزال بالفعل هى العامل الوحيد فى تهيئة الطفل اجتماعيا خلال السنوات الأربع أو الخمس الحرجة الأولى من حياته • فهذه الفترة هى التى يتعلم الطفل إبانها الكلام ، ويكون العلاقات الاجتماعية الأولى الهامة التى تؤثر كثيراً فى توافقه مع البيئة وتشبع حاجاته من العلاقات المتبادلة مع غيره من الأشخاص فى المواقف المختلفة • ويبدأ الطفل أيضاً فى تشرب القيم الثقافية

واكتساب العادات الاجتماعية مما يمكنه من القيام بدوره كعضو فى المجتمع طوال البقية الباقية من عمره •

ان الأسرة لا تفقد اهتمامها بالطفل حين يبلغ سن الدراسة •• ففى معظم الأحوال يستمر الوالدان والاخوة والأخوات وأعضاء الأسرة الواسعة فى إحداث تأثيرات قوية للتهيئة الاجتماعية ابان تربية الطفل تربية مدرسية • ويستمر هذا التأثير فيما بعد ذلك بصورة أقل ، ويغلب عن الظن أن كثيراً من المشكلات الخاصة التى يجب على المدرسة أن تناضل من أجلها انما تنجم عن هذا التقسيم فى مسئولية تهيئة الصغار تهيئة اجتماعية • ويجب ألا تقتصر المدرسة فقط على البدء بالأطفال الذين اكتسبوا بالفعل مجموعة من القيم قد يتعارض بعضها مع القيم التى تأخذ المدرسة على عاتقها غرسها ، ولكن يجب أن تواصل تعاملها مع المؤثرات الموازية والمنافسة التى تأتى من الأسرة ابان الفترة التى يكون الطفل فيها تحت رعايتها •

وتزداد هذه المشكلات تعقيداً نتيجة للنظرة التقليدية الى المدرسة بوصفها خادمة للأسرة أكثر من كونها عاملا مؤثراً مستقلا فى التهيئة الاجتماعية • وربما يمكن فهم هذه العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة فى ضوء أن الأسرة لا المدرسة هى التى تعتبر عادة مسئولة عن التهيئة الاجتماعية الخاطئة ، ولكن هذا لا يجعل واجب المدرسة أكثر سهولة اذ يتوقع من المدرسة أن تنقل الى الطفل ثقافة معقدة لا تنطوى فقط على قدر كبير من المعارف المتراكمة والمهارات المتشابكة على مجموعة أكبر من القيم والمعايير النظرية المتشابكة التى تشتمل على الأسس الأيديولوجية للتراث ، ان الاستقرار والاستمرار فى المجتمع انما يتوقف على قدرة مواطنيه على اجادة مهارات الاتصال والمبادىء السياسية والدينية والاجتماعية التى تقوم على أساسها نظم المجتمع والاخلاص لها • وينتظر من المدرسة أن تعلم الطفل المثل العليا التى ينشدها فى الحياة •

كما تضمن التهيئة الاجتماعية تعلم المهارات واكتساب المعلومات

المتعلقة بالطريقة التى يعمل بها المجتمع أو التى ينبغى أن يعمل بها ، وهو ما يشكل جزءاً من إعداد الطفل للتصرف وفقاً للأدوار التى يقوم بها العضو الراشد فى المجتمع • وربما يتضمن ذلك أهم جزء من عملية التهيئة الاجتماعية وهو التمثيل اللاواعى وتشرب المعتقدات والقيم ونماذج السلوك ، وسرعان ما يبدأ الطفل قبل سن المدرسة بمحاكاة ضروب من سلوك والديه وأخوته وأخواته وبعض أقرانه • وعندما تضاف شخصيات جديدة الى دائرة الطفل من ذوى الشأن الآخرين المحيطين به — مثل معلمه وزملائه فى الفصل وغيرهم — فان تأثير هؤلاء جميعاً على سلوكه يزداد تنوعا ، كما يزداد أيضاً احتمال نشوء صراع فى تصرفاته القائمة على المحاكاة • ولابد أن يواجه الطفل مهمة تصنيف الناس الذين يعاملهم عن وعى أو غير وعى ، على أساس ما يسمح به من تأثير لهم على سلوكه •

لما كان الأطفال يقضون شطراً كبيراً من ساعات يقظتهم بالمدرسة ، أو فى أنشطة ذات صلة بالمدرسة ، فليس مما يبعث على الدهشة أن يكون لأولئك الذين يقابلهم الطفل بالمدرسة تأثير هام على سلوكه بما فى ذلك تكوين طريقته فى تقييم الأشياء ومواقفه ازاء مختلف المعايير الاجتماعية وسلوكه بوجه عام • فعن طريق توسيع دائرته مع الآخرين ، يستطيع الفرد أن يجد فرصة لإعداد نفسه إعداداً ملائماً لمختلف الأدوار التى يجب أن يضطلع بها البالغ فى المجتمع •• ولكى يقوم الطفل بدور البلوغ على وجه مناسب يجب ألا يتعلم دور الأب أو الأم فحسب ، بل دور التلميذ والمعلم ومرشد المجموعة ودور الزوجة أو الزوج •• ويجب أن يتعلم الأطفال شيئا عن دور عائل الأسرة مهنياً والوظائف المتاحة فى المجتمع •• والفتاة تستطيع القيام بدور موظفة بالاضافة الى دورها الطبيعى كزوجة وأم • وبالرغم من أن الأطفال لا يتعلمون قدراً كبيراً من بعض هذه الأدوار قبل أن يبلغوا مرتبة الكبار ، فان كثيرا من القرارات التى يجب أن يتخذها الطفل — وان كان قد يلقى فيها معاونة من أسرته أو معلمه أو مشرفه أو غيرهم من الكبار — تتطلب منه أن يعرف شيئاً عن الوظائف المتاحة فى مجتمع الكبار يضاف الى هذا أن الطفل يبدأ فى

تحصيل قدر أوفر من القدرات العامة للقيام بأدوار الكبار فى سن مبكرة • وتلعب المدرسة دوراً أكبر فى مساعدة الأطفال على تعلم ضبط انفعالاتهم والتعامل مع مراكز السلطة ، وكذلك تولى القيام بها وادراك وجود هيئات ذات سلطة فى المجموعات الاجتماعية •

وحتى اذا رؤى أنه من المستحب منع الأطفال من تعلم القيام بأدوار الكبار ، فواضح أن هذا المسلك مستحيلا دون عزل الصغار عن كل اتصال بعالم الكبار • ولكن مع سرعة تطور وسائل الاعلام الجماهيرية وبخاصة التليفزيون يتكشف هذا العالم للأطفال فى وقت مبكر بصورة أكثر عن ذى قبل ، وواضح أن تأثير وسائل الاعلام الجماهيرية هى احدى حقائق الحياة العصرية التى يجب أن يقام لها وزن فى أى بحث يدور حول عمليات التكيف الاجتماعى والنقل الثقافى •

وهناك سمة لعملية التطبيع أو التهيئة الاجتماعية كثيرا ما يغفل أمرها ، وهى ذات صلة وثيقة بأية مناقشة لوظائف المدرسة فى المجتمع تتعلق بطبيعة العملية العقلية نفسها • وتتضمن التهيئة الاجتماعية من بين الأشياء الأخرى ، معرفة الطريقة التى تحل بها المشكلات كجزء مكمل للعملية التربوية ، وقد يكون السبب فى تصرفنا طريقة فهمنا للعمليات العقلية • وليس من الواضح مثلا أى : الطرق المختلفة لحل المشكلات أكثرها نفعا بوجه عام ، ويؤيد كثير من العلماء أساساً الطريقة الاستقرائية بالنسبة لأنواع معينة من المشكلات • فى حين أن آخرين يؤكدون أن الطريقة الاستدلالية أنفعها جميعا • ولم يستكشف أصحاب النظرية التعليمية بصورة كاملة الأدوار النسبية للثواب والعقاب فى عملية التعلم • وبالرغم من أن معظم التربويين ابان السنوات الأخيرة يتشبثون بافتراض أن التعلم الأمثل يحدث تحت ظروف المكافأة ، فانه لم يتضح كلية أن هذا هو الحال فى كل مواقف التعلم ، وحتى لو افترضنا أن نوعا من التعزيز الايجابى أكثر ملاءمة للعلم ، فربما يثبت فى النهاية أن المكافآت الناشئة عن مواقف التعليم نفسه هى كل ما يحتاج اليه فى أنواع معينة

من التعلم • ذلك أن إقحام المكافآت الخارجيـة فى الموقف عنوة لا يفيد الا فى تعويق العملية التربوية •

وبالرغم من وجود بشائر كشوف جديدة فى عملية التعلم والتفكير فقد وجهت عناية قليلة الى معرفة الطريقة التى تربط هذه الكشوف بما يجرى فى المدرسة ، فاذا كانت أعظم وظائف المدرسة هى تعليم الأطفال كيف يتعلمون وكيف يحلون مشكلاتهم فانه يبدو جلياً اذن ، أنه من المعقول التساؤل عما يعلم لهؤلاء الناس الصغار من أول هذه الأمور الى آخرها ، وعما اذا كانت الأساليب والوسائل التى يتعلمونها ستكون على أعظم جانب من النفع لهم عندما يأخذون على عاتقهم مسئوليات الأعضاء الكبار فى المجتمع • ومن الواضح أنه من الأهمية بمكان بالنسبة لأولئك الأشخاص الذين يحتلون المراكز التى يتعين عليهم فيها اتخاذ قرارات تؤثر فى المجتمع أن يكونوا قادرين على التهيوء بصورة فعالة للمطالب الدائمة التغير الملقاة على عواتقهم وأن يعرفوا كيف يعالجون مسئولياتهم بأقوى الطرق حسما • ومسئولية المدرسة فى إعداد أعضاء المجتمع لمثل هـذه المراكز تتضمن شيئاً أكثر من غرس المعلومات والمعرفة السطحية بالتقاليد • بل ان مسئولية المدرسة تعليم الطفل كيف يستخـدم كل نوع من المهارات والمعلومات التى يمكن أن يحصل عليها وهـو ما يمثل أعظم درجـة من الأهمية • ومسئولية المربى لا تسمح له بتجاهل السؤال الذى يوجه اليه عن الطريقة التى يتعلم بها الأطفال حل مشكلاتهم له وتشرب المعارف الجديدة من خلال خبراتهم بالمدرسة التى تعتبر أهم جزء فى العملية التربوية •

٢ — تبسيط الثقافة وغربلتها :

لقد كان تراكم الثقافة ونموها أحـد الأسباب الهامة التى ساعدت على ظهور المدرسة • ولذلك كان نقل الثقافة إحدى الوظائف التقليدية التى ظلت للمدرسة وقد سبق أن أشرنا الى ذلك ، ولكن مع تزايد حجم الثقافة والمعرفة البشرية بدرجة هائلة فى جوانبها الكمية والنوعية كان على المدرسة أن تقوم بدور الوسيط فى تبسيط الثقافة •• وأصبح على المدرسة أن

تختار من بين هـذا الخضم الثقافى الهائل العناصر البسيطة التى يمكن أن تقدمها للتلاميذ •

وتعتبر عملية الاختيار من بين هذه العناصر من أهم المشكلات التى تواجهها المدرسة تزداد حدتها على مر الأيام • وكان على المدرسة أيضاً أن تقوم بعملية تنقية وغربلة التراث الثقافى لتقدم منه العناصر المرغوبة التى يجب تعليمها للناشئة بيد أن نجاح المدرسة فى القيام بدورها فى الثقافة وتنقيتها يتوقف على مساندة القوى الاجتماعية للمدرسة فى هـذا الدور •

والمدرسة بقيامها بتبسيط الثقافة وغربلتها توفر وقتاً وجهداً كبيراً على الأفراد وبدون المدرسة يصبح من الصعب ان لم يكن من المستحيل على الأفراد تحصيل هـذا القدر الثقافى • ذلك أن المدرسة بحكم ما يتاح لها من خبراء فى إعداد المناهج الدراسية وتنظيم المادة المدرسية والخبرات التعليمية يمكنها أن تقوم بدور لا ينافس فى هـذا المجال •

٣ ــ إحداث التماسك الاجتماعى :

تقوم المدرسة من خلال دورها فى نقلها للتراث الثقافى بتوحيد مشارب الأفراد الثقافية واتجاهاتهم الفكرية وانتمائهم الى قيم اجتماعية واحدة • وبمعنى آخر تقوم المدرسة بصهر الأفراد فى بوتقة ثقافية واحدة تؤدى الى تماسكهم الاجتماعى تماسكا عضويا حيا • ويصبح مثلهم فى توادهم وتراحمهم كمثل البدن اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر أعضاء البدن بالسهر والحمى • وهكذا تصبح التربية عاملا فعالا فى اقامة نظام قومى متماسك يقوم على التضامن والتعاون والتكافل • وقد سبق أن أشرنا الى أن التربية سلاح ذو حدين فكما تكون وسيلة للتقارب والتفاهم تكون أيضاً وسيلة للتفتيت والتناحر عندما تخرج عن هدفها الأسمى لتستخدم فى أغراض أخرى لا يؤيدها المربون •

وينبغى أن تهدف المدرسة الى إحداث التماسك الاجتماعى الذى يضمن وحدة المجتمع فى زمن الحرب والسلم على السواء ، وذلك من خلال تكوين رأى عام مستنير تتوحد اتجاهاته الفكرية العامة وتتوحد جهوده نحو البناء والتجديد والتطوير ويصعب التأثير عليه بالاشاعة وبالدعاية المغرضة المضللة لا سيما فى زمن الحرب حيث يكون الناس أكثر حساسية وميلا لتصديق الاشاعات الكاذبة •

وينبغى أن تحصنهم التربية ضد الوقوع فى الانسياق الأعمى وراء الأفكار الكاذبة وذلك من خلال تنمية تفكيرهم الناقد القادر على تفحص الآراء ووزنها ، كما ينبغى أن تنمى فيهم الحساسية الاجتماعية نحو مجتمعهم وأمتهم وأن تنمى فيهم الانتماءات الصحيحة للانسان وهى بالنسبة لبلادنا العربية انتماءات عربية اسلامية انسانية كما سبق أن أشرنا •

٤ — تأييد الكشف عن المعرفة الجديدة :

مع أن الوظيفة الأولى للمدرسة قد تكون نقل المعرفة والعادات والتقاليد الموجودة بالفعل فمن التناقض أن ينتظر من المؤسسات التربوية أن تقوم بدور فى تشجيع التغير وتوجيهه • وقد كانت الجامعة دائماً بؤرة البحث عن المعرفة الجديدة • وقد نشأ قدر كبير من فيض الأفكار الجديدة التى نجم عنها مثل هذا التغير السريع بل أصبح التأكيد على البحث بوصفه الوظيفة الكبرى للجامعات أعظم ابان نصف القرن الماضى حين ازدادت سرعة الكشوف العلمية • ولم تبخل المجتمعات على أولئك الأفراد الذين قدموا أكبر قسط للمعرفة ، وكشف طرق جديدة للتعامل مع العالم المادى والنفسى والاجتماعى ومنحتهم أرفع مكانة ومنزلة •

ودور المؤسسات التربوية فى تبنى التغيرات والتجديدات بارز على مستوى الجامعة بنوع خاص ، ولكنه متوقع من المدارس الابتدائية والثانوية أيضاً وعليها أن تقوم بدورها فى هذه العملية ، وهى تقوم

بدور أكبر بتأثيرها فى سرعة التغير فى المجتمع عن طريق الأنشطة الخلاقة من جانب التلاميذ ، وعن طريق غرس القيم الاجتماعيــة التى تجب أن تتمشى مــع الرغبة فى التقدم ، والقائمــة على الانجازات وفى العلوم فى مجالات المعرفة الأخرى •

ولا تقتصر مسئولية المدرسة على إعداد الأطفال للتعامل مع المجتمع سريع التغير الذى سيواجهونه عندما يكبرون • ولكن اذا كان لابد للمجتمع أن يتقدم بخطاه المعتادة : فان النظام التعليمى يجب أن يستمر فى امداده بأشخاص يقومون بواجب تطوير المعارف والأساليب الجديدة • ولما كان التراث الثقافى الذى يقوم عليه الأساس التكنولوجى فى مرحلة انتشار ، فان مدى الاستعداد الضرورى للفرد قبل أن يستطيع الاسهام نحــو الرصيد الأساسى من المعارف ينمو معه جنبا الى جنب • واذن فقد كان للتعقيد التكنولوجى فى المجتمع أثر عميق فى التعليم الابتدائى والثانوى • وتبذل جهود لتطوير محتويات المناهج التقليدية ، وبخاصة فى الرياضيات والعلوم : لمواجهة مطالب المجتمع التى يفرضها التغيير كهــدف يستحق النضال من أجله ، وبكل ما لديه من موارد •

٥ ــ توزيع الأفراد على الوظائف فى المجتمع :

يجب على كل مجتمع أن يضع أساساً يحدد بناء عليه الأعضاء الذين يتولون الوظائف المختلفة منــه ويؤدون الأدوار الضرورية لاستمراره وتقدمــه • وتختلف الوظائف المتاحة وتتنوع من مجتمع الى آخــر ، وبالتالى يصــدق على كل مجتمع الى حــد بعيد أن تتضمن وظائفه المتاحة مسئوليات ومطالب غير متساوية من شاغليها ، فبعض الوظائف أصعب من الأخرى ، وبعضها أكثر خطراً ، ومنها البغيض الى النفس ، ومنها ما يحتاج الى تدريب خاص أو مهارات ، وتمثل المهارات المطلوبة لبعض الوظائف ندرة أكثر من المطلوبة للأخرى • ولهذا لا يمكن التسوية بين جميع شاغلى الوظائف فى المكافآت أو المنزلة ، ولهذا يحدث التنافس بين أعضاء المجتمع حول تلك الوظائف التى تحظى بأكبر قدر من المكافآت ،

والتى تحمل أضخم مسئولية ومكانة اجتماعية •• ويقترح سكينر بأن يعمل شاغلوا أبغض الوظائف أو أكثرها مدعاة للضجر ، ساعات أقل مع تقاضيهم مكافآت مساوية لما يتقاضاه غيرهم ، ومن ثمة تصبح الأعمال الوضيعة عملا جذاباً بنوع خاص ، كما يهون الأمر بالنسبة للفنان أو الموسيقى الذى يقدر وقت الفراغ أكثر مما يقدر الوظيفة المسلية ، ومع ذلك •• فان احتمال الوصول الى هذه الغاية المثلى مازالت موضع جدل •

ان معظم المجتمعات تستفيد عادة من الخصائص السائدة أو المتوارثة فيها فى تعيين الأشخاص فى الوظائف ، أو على الأقل فى تقرير الأفراد الذين ستتاح لهم فرصة التنافس على درجات معينة من الوظائف ، فالأساس العائلى ، والعنصر والدين ومكانة الميلاد والجنس ، كلها أمثلة للمميزات التى كانت ولاتزال تستخدم بكثرة لتقرير الوظائف التى يمكن للفرد أن يتقلدها فى المجتمع ، ومع ذلك فان انتشار التكنولوجيا فى المجتمع خلق موقفاً تزايدت فيه أهمية تعيين الأشخاص فى الوظائف الملائمة لهم كل الملاءمة ؛ فكلما عظمت ملاءمة الأعضاء فى أى مجتمع لأوضاعهم وللأدوار التى يقومون بها ، أدى المجتمع فى الغالب وظيفته فى يسر ، كما أشار الى ذلك « رالف لنتون » فى تحليله للوظيفة والدور فى المجتمعات البشرية • وتصبح المتطلبات الضرورية للقيام بمختلف الوظائف أكثر تعقيداً ، وتحتاج الى تدريب أطول وقدرة أوفر ، وبالتالى فان المميزات الموروثة تقل فائدتها كمعيار فعال للتعيين فى الوظائف فى الوقت الذى تزداد فيه أهمية مقاييس تحصيل الأفراد قدرتهم •

ولما كانت المدرسة قد أخذت من الأسرة قسطاً أكبر من المسئولية ، لتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية ، فقد أصبحت هى أيضاً مركزاً لعدد كبير من أنشطة الطفل وأصبح ما يقوم به الطفل فى المدرسة مقياساً من أهم المقاييس لقدراته ونشاطه • ومع انتشار التعليم الجماهيرى أخذت المدرسة تعمل كجزء لا يتجزأ من عملية تحديد مكانة الفرد بعدة طرق من أهمها :

١ ــ امداد الطفل ببيئة يستطيع فيها اظهار قدراته •

٢ — توجيه الأفراد الى الطرق التى تؤدى بهم الى المهن المختلفة ، أو الى مراتب من المهن •

٣ — امداد الفرد بالمهارات الخاصة الضرورية لأداء متطلبات مختلف الوظائف •

ان نمو التعليم العام جعل فى مقدور أى طفل الحصول على المهارات الضرورية لأداء أعمال أية وظيفة فى المجتمع فى حدود قدراته الخاصة • وان كانت النظرية لا تنجح دائماً عند التطبيق فالواقع أن المدرسة تمنح معظم الأطفال فرصة فريدة لاظهار ما يستطيعون عمله على الرغم من أننا لم نصل بعد الى الحد الذى يتقرر عنده الدخول فى جميع الوظائف المختلفة عن طريق قدرات الفرد أو عن طريق أساسه التربوى • والدليل واضح على أن التحصيل التربوى يوجد اختلافاً كبيراً فى أنواع الفرص المتاحة لفرد بعينه بصرف النظر عما لديه من الصفات الأخرى المميزة •

وتعمل المدرسة منذ البداية بمثابة الحكم على منجزات الفرد ، فان ضروب النجاح التى يحققها الطفل فى ظل النظام التربوى وكذلك القرارات التى يجب أن تتخذ بالنسبة لأنواع التدريب التى يختارها ، وفرص الارتقاء المتاحة أمامه ، كلها أمور تترك معظمها للمدرسة وقد يؤثر الطفل ووالده فى هذه القرارات ، ولكن المدرسة فى هذه العملية تحدث أقوى الأثر فى تحديد مكانة الفرد فى المجتمع •

ومن نقاط الاختيار الحرجة فى تقرير مكانة الفرد تقرير ما اذا كان يسمح للتلميذ بدراسة المقررات التى تخوله حق دخول الجامعة وبالتالى الى الطريق المعبد للوظائف العليا •

ان المهارات والمعرفة التى يكتسبها الفرد خلال تربيته عوامل هامة بطبيعة الحال فى تحديد وظيفته • ولكن المدارس ليست جميعاً فى مستوى واحد من حيث نوع التربية التى تكفلها ، أو حتى من حيث أنواع التدريب النوعى التى تقدمها وبناء على ذلك فان الفرص المهنية طويلة المدى يمكن

أن تحددها أنواع للخبرات التربوية المتاحة له ، فنحن لم نصل بعد الى الحد الذى يكون فيه لجميع أعضاء المجتمع حق متساو تحدده فقط قدراتهم فى الدخول فى مختلف أنواع التدريب الممكنة • إن الاختلافات الاقليمية والمحلية من حيث الموارد المتاحة للخدمات التعليمية ، والتباين فى المخصصات المالية تحدد تحديداً كبيراً فرص عدد كبير من أعضاء المجتمع • ولقد تحسن الموقف فى السنوات الأخيرة ، وأدى الأمل فى اشتراك الحكومات فى التربية مستقبلا الى اشراق الصورة ، نظراً لما يترتب على ذلك من زيادة الاعتمادات المالية المتاحة ، وضمان توزيعها توزيعاً عادلا • ولما كان المجتمع يزداد تعقيداً من الناحية التكنولوجية ، فان التقدم المستمر فى توفير المزيد من الفرص التعليمية سيكون عاملا هاماً فى المحافظة على النمو الاجتماعى •

ولما كانت بعض المدارس تفوق الأخرى ، فان شهرة المدرسة ومنزلتها تصبح فى أغلب الظن عاملا هاماً فى تقييم الفرد فيما بعد ، بصرف النظر عن تدريبه الحقيقى وقدراته • ومن ثم فان خريج مدرسة أرقى قد يجد فى متناوله فرصاً أكثر فى الوظائف من خريج مدرسة أدنى منزلة ، حتى لو كان الأخير مساوياً له فى المؤهل •• وشبيه بهذا خريج المدرسة الثانوية العامة ، فهو لا يلاقى عناء فى الالتحاق بكثير من الكليات مثل نظيره خريج المدرسة الثانوية الفنية • وعلى الرغم من وجود قليل من البيانات فى هذه الناحية ، فان منزلة المدرسة الثانوية أو الكلية التى يتخرج فيها الشخص ، ربما يكون تأثيرها فى الوقت الحاضر أقل من ذى قبل • ويرجع هذا الى تزايد الطلب على الموظفين ذوى التدريب العالى ، والى تزايد استخدام المقاييس الموضوعية فى اختبار القدرة والتحصيل (مثل الاختبارات المقننة) فى كل من الالتحاق بالكلية والتعيين فى الوظيفة •

٦ ــ احداث الحراك الاجتماعى :

يقصد بالحراك الاجتماعى بمفهومه الايجابى الترقى فى السلم الاجتماعى ، وقد أشرنا لدور التربية فى هذا الصدد • والمدرسة احدى

منظمات التربية ، ومن ثم يرتبط دور المدرسة فى توزيع الأفراد على الوظائف فى المجتمع بدورها فى الحراك الاجتماعى • ذلك أن التربية بما تكسبه للفرد من مهارات معرفية وعملية الى جانب تزويدها له بالخلفية الثقافية تزيد من قيمة الانسان الاجتماعية والاقتصادية على السواء • فزيادة المهارة المعرفية والسلوكية تعنى فرصاً أحسن للعمل وزيادة فى الدخل ، ويترتب على زيادة دخل الفرد تحسن فى وضعه الاقتصادى والاجتماعى ؛ كما يترتب على ذلك بالتالى ترقية أذواقه وميوله واهتماماته وزيادة طموحه فى الحياة وآماله فيها وتوقعاته منها ، وكل هذه جوانب تؤدى به فى النهاية الى الترقى فى السلم الاجتماعى • وهكذا تصبح المدرسة عاملا هاماً فى رقى الأفراد وتقدمهم وعاملا هاماً أيضاً فى التقريب بين الطبقات الاجتماعية واذابة الفروق بينها •

٧ — حضانة الأطفال :

وهى من الوظائف المستحدثة للمدرسة •• والواقع أن الالتحاق الاجبارى بالمدرسة يسد الثغرة بين العهد الذى كان يعتمد فيه الطفل فى حياته اعتماداً كاملا على والديه ؛ والعهد الذى يعتقد فيه الفرد أنه قادر على القيام بمسئوليات الكبار • ففى هذا الوقت لا يحدث التوافق الاجتماعى والنضج العقلى فحسب ؛ بل يحدث كذلك النضج الجسمى ، وبالاضافة الى قيام المدرسة بتدبير برنامج للانشطة يهدف الى ملء هذه الثغرة القصيرة بطريقة مفيدة للمجتمع على المدى الطويل ، فانها تستخدم أيضاً كمكان نرسل اليه الأطفال لاخراجهم من البيت الى جانب أنها تكفل للأم الراحة المؤقتة من واجب العناية بالأطفال ، وأوضح تأثير لهذا الجانب من عملية التربية هو زيادة عدد الأدوار المتاحة للنساء ، بما فى ذلك النساء ذوات الأطفال فلم يعد لزاماً على المرأة الشابة أن تفكر فى قضاء الجزء الأكبر من حياتها فى العناية بأطفالها ، بل تستطيع بدلا من هذا التطلع الى القيام بخدمة المجتمع وخدمة أسرتها بمختلف الطرق ، فى الوقت الذى تستطيع فيه أن تخلق لنفسها أدواراً جديدة ذات مغزى تثبت شخصيتها ،

الى جانب دورها كأم • وكان من شأن التأثير على القوة العاملة ، زيادة عدد الاناث اللاتى يعملن فى وظائف كل الوقت أو نصف الوقت ، وتيسير قبول النساء بوجه عام فى وظائف كانت مغلقة فى وجوههن من قبل • ان المدى الذى بلغته النساء من الاندماج المتزايد فى شئون المجتمع ، يمكن أن يعزى بعضه الى الوظيفة التى تؤديها المدرسة •

أما من وجهـة نظر القوة العاملة والمجتمع ، فان زيادة استخدام مواهب المرأة واضح أنه جليل النفع ، ويمكن فى نفس الوقت أن يؤدى التأكيد الزائد على دور المدرسة كمنظمة لحضانة الطفل الى تفاقم الصعوبة التى تواجهها المدرسة فى القيام بمسئولياتها الكبرى فى تهيئة أعضـاء المجتمع الجدد تهيئة اجتماعية • ولمـا كانت المسئولية الناتجة عن عملية التهيئة الاجتماعية مقسمة بين المدرسة والأسرة ، فان نجاح النتيجة يتطلب التعاون والمؤازرة المتبادلة بينهما ، وعندما ينظر الى المدرسة على أنها مخزن للأطفال للتخلص من طاقتهم لأنشطة الكبار من أعضاء الأسرة ، فحينئذ تتعرض علاقة المؤازرة المتبادلة بين المدرسة والأسرة لخطر التفكك • ان ايجاد التوازن الملائم فى العلاقة بين المدرسة والأسرة مسألة صعبة وذات أهمية خطيرة بالنسبة لنجاح المشروع التربوى •

ويجب الاشارة الى أن تأثير المدرسة فى بعض الأدوار الجديدة التى يقوم بها النساء ممكنة ويزيد أيضاً من احتمال انسياق أعضاء الأسرة الى تعارض أدوارهم ، ويزيد من المواقف التى يواجهون فيها مطالب يتعذر على وقتهم ونشاطهم تحملها ؛ وهذا قد يؤدى بدوره من بعض الوجوه الى اضعاف بناء الوحدة العائلية • فالأم التى يجب عليها أن تختار بين إعداد طعام الغذاء لزوجها والقيام بعملها خارج المنزل تواجه تعارضاً بين دورين (كما يفعل الزوج الذى لا يستطيع الانتهاء من عمله لأنه يعنى بأطفاله) ، فهذا الاحتمال يساعد على توكيد وجهة النظر العامة ، وهى أن كل جزء من أجزاء النظام التربوى المختلفة يؤثر فى بقية الأجزاء ، وأنه لا يوجـد وجه من الوجوه يمكن فهمه دون الرجوع الى بقية النظام ككل •

٨ — معرفة الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى :

تلعب المدرسة دوراً هاماً فى تعريف الأفراد بدورهم الاجتماعي وهى بهذا تساعد الفرد على تأهيله للقيام بدوره كذكر أو أنثى ، وما يتصل بذلك القيام بدور الزوج أو الزوجة والأم والأب وهـذا الدور الهـام للمدرســة يعتبر جزءاً من عمليــة التهيئة الاجتماعيــة للفرد التى سبق أن أشرنا اليهــا •

٩ — الاصلاح الاجتماعي :

ان آخر وظيفة للمدرسة يجب أن تبحث تتعلق بدور التربية فى التأثير على مجرى الاصلاح الاجتماعي وهى وظيفة جدلية ، فالمجموعات والأفراد تحاول دائماً الافادة من المدرسة بوصفها عاملا فعالا فى تنفيذ التغيرات المرغوبة فى البناء الاجتماعي أو فعالية المجتمع ، وتصبح المدرسة بسبب نصيبها فى عملية التهيئة الاجتماعية وأهميتها بوصفها نشاطاً بارزاً فى حياة كل عضو من أعضاء المجتمع تقريبياً البؤرة الأولى فى نظر المصلح الاجتماعي ، سواء كان اهتمامه متجهاً الى تخفيض عـدد الجرائم أو تحسين المركز الاجتماعي للمجموعات المختلفة ، فبالاضافة الى وظيفة المدرسة فى تيسير الكشف عن المعرفة الجديدة ، كثيراً ما ينتظر منها أن تقوم بنصيب فى تشجيع أنواع أخرى من التغيرات المرغوبة فى المجتمع ، والضغوط الواقعة على المدرســة نتيجة لهـذا الجانب من علاقتها بالمجتمع قد تتراوح بين المطالبة بأن توفر المدرســة خدمات خاصــة لمجموعات معينة من الأطفال ، وبين مطالبة الأنظمــة المدرسية بالتخلص كليــة من المدارس المنفصلة المخصصة للأقليات أو ذوى الامتيازات •

ولقد استجابت المؤسسات التربوية الى هـذه التوقعات والضغوط بطرق شتى وكثيرة للغاية ، وان كانت المدارس فى معظمها تتجــه الى التسليم بأن جزء من المسئولية على الأقل يقع على الاصلاح الاجتماعي الذى ألقى على عاتقها • وهناك عدد من العوامل من بينها الاعتبارات

السياسية والضغوط الخاصة بالميزانية ، وربما أهمها جميعاً مواقف المواطنين قاطبة التى أثرت فى الدرجة التى تكون فيها المدارس أو النظم المدرسية ذات تأثير فى حركات الاصلاح ، ولقد لعبت مجموعات منظمة للاصلاح ، دوراً متزايد التأثير فى حث المدارس على القيام بدور أكثر فعالية فى الحركات التى يقصد بها تعديل البناء الاجتماعى فى المجتمع •

وليس من اليسير دائماً رسم خط يميز بين المطالبة بسياسة جديدة تهدف الى تنفيذ اصلاح اجتماعى وبين المطالبة باصلاح تربوى لذاته ، وعلى الرغم من ذلك فللمدرســة دور هام فى التغير الاجتماعى يبرز من خلال وظائفها الأخرى ، فمن خــلال دورها فى غربلة الثقافة والتجديد الثقافى والحراك الاجتماعى وتنمية المعرفة الجـديدة وغيرها تحـدث المدرسة تغيرات حقيقية فى المجتمع وفى تطوره الاجتماعى •

المهارات فى مقابل النمــو :

تختلف آراء المربين حول الوظيفة الرئيسية للمدرسة • فبعضهم يرى أن وظيفتها هى تزويد المتعلم بالمهارات المعرفية ، وآخرون يرون أن وظيفتها هى مساعدة المتعلم على النمــو الكامل لشخصيته • ويترتب على اختلاف وجهات النظر اختلاف فى المثل الأعلى والأهــداف والأغراض المنشودة من المدرسة • ويمكن أن نعرض لهذا الاختلاف فى الجدول التالى :

التوقيعات	وظيفة المدرسة	
	تعليم المهارات	تنمية الشخصية
ـ المثل الأعلى : ـ الأهداف : ـ الأغراض السلوكية :	متعلم ماهر اتقان المواد الدراسية المهـارة فى : التحصيل استرجاع المعلومـات ، اجراء العمليات	مواطن حر متنور التفكير النقدى ـ تفتح العقل التعرف على المشكلات ـ فرض الفروض المناسـبة ـ اختيار المعلومـات المناسبة لحـل المشكلة ـ محاولة التوصل الى حلول بديلة ـ اختيار صـدق الحـل والتوصل الى الحـل الصحيح وتطبيق ذلك فى اخرى اخـرى •

ويقول برتراند راسل فى مقالته « عن التربية لا سيما فى الطفولة المبكرة [1] » : ان القضية الرئيسية فى التربية تتعلق بما اذا كان ينبغى علينا أن نستهدف حشو العقل بالمعرفة التى لها استخدام علمى مباشر أم نحـاول أن نربى فى تلاميذنا الملكات العقليـة الجيـدة فى جوهرهـا أو حـد ذاتها ؟ ..

ويقـدم لنا راسل مثالا فيقول : من المفيد أن نعرف أن القـدم يساوى ١٢ بوصة والياردة تساوى ثلاثة أقدام لكن هذه المعرفة ليست لها قيمـة ذاتية أو جوهرية . ذلك أنها تعتبر عديمـة القيمـة أو النفع بالنسبة لأولئك الذين يستخدمون النظام العشرى (المتر والسنتيمتر) . وتذوق رواية أدبية أو عمل فنى قد لا يكون لـه نفع كثير فى الحيـاة العملية . الا أن هذا التذوق يحقق للانسان استمتاعا عقليا لا يقدر بثمن ويعطيه فرصة يشعر خلالها بقيمته الحقيقة كانسـان . ومن هنا ينبغى ألا تقتصر النظرة الى التربية على القيمة النفعية للمعرفة واستخداماتها المختلفـة .

وهناك مسائل رئيسية تتعلق بمناقشة قضية التربية من أجل النفع أو الاستخـدام أولها مسـألة الحـوار بين مجموعـة الأرستقراطيين والديمقراطيين . فالمجموعة الأولى ترى أن الطبقة المتميزة أو الرفيعة يجب أن تتعلم من أجل شغل وقت فراغها بطريقة مناسبة . أما الطبقة الأخرى أو التابعة فيجب أن تتعلم من أجل العمل فيما يعود بالنفع على الآخرين .

أما المجموعة الثانيـة وهى مجموعـة الديمقراطيين فهى تعارض الأرستقراطيين الا أن معارضتهم تبدو واضحة .. فهم يكرهون تعليم ما هـو عديم الجدوى أو الفائدة للأرستقراطيين .. وفى نفس الوقت ينادون بأن التربية من أجل كسب العيش يجب ألا تقتصر على ما هو مفيد

---

(1) Connell, W. et als : Readings in The Foundations of Education, Routledge & Kegan Paul. London 1967. pp. 67-70.

ونافع . وهكذا نجـد أن هذه الدعوى الديمقراطية تعارض نمط التربية الكلاسيكية القديمة وفى نفس الوقت تطالب بأن يتعلم العمال الدراسات الانسانية الكلاسيكية . وربما أن الفكرة الرئيسية وراء هذه الدعوى هو عدم تقسيم المجتمع الى طبقتين : احدهما مرفهة ناعمة والأخرى عاملة كادحة لا حظ لها من النعمة أو الرفاهية .

والمسألة الثانية تتعلق بالمفاضلة بين القيمة المـادية والقيمة العقلية للمعرفة . فبعض الناس يرى أن الهـدف الرئيسى للتربيـة يجب أن ينصب على زيادة انتاج السلع كما وكيفا .. ومثل هؤلاء الناس لا يتحمسون مطلقاً لتعليم مواد مثل الأدب أو الفن أو الفلسفة وغيرها من الدراسات الانسانية أو الكلاسيكية .

وهم يؤكدون على تعليم العلوم الطبيعية لقيمتها النفعية وأهميتها فى حياة الانسان المعاصر . وفى تأكيد ذلك يقولون ان دراسة المتنبى أو شكسبير لن تساعدنا كثيراً فى بناء عالمنا الجديد لكننا لا نستطيع بناء هذا العالم الجديد بدون العلوم الطبيعية . وهذه الدعوى وان بدت جذابة الا أنه يمكن الرد عليها ومعارضتها فنحن وان اتفقنا على تأكيد أهمية دراسة العلوم الطبيعية فلا يمكن أن نذهب معها فى التقليل من أهميـة دراسة ما عداها من العلوم . فالمعرفة والعلم لهما قيمة جوهرية فى ذاتهما بصرف النظر عن القيمة العملية أو النفعية . وانتماء الانسان الى عالم الانسانية الكبير يحتم عليه معرفة أشياء كثيرة عن الآخرين الذين يشاركونه الحياة على هذه الأرض .. قال تعالى « وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا » وهذا التعارف لا يتم إلا من خلال دراسة آداب ومعارف وثقافات الشعوب الأخرى . وحياة الأنسان على مستواه الفردى أشمل وأوسع من أن تكون قاصرة على العمل والانتاج فقط وانما هناك جوانب أخرى يجب أن يشبعها الانسان فى حياته منها عبادته لخالقه ومشاركته الاجتماعية لاخوانه فى جدهم ولهوهم ومرحهم وهناك أيضاً استمتاعه الشخصى بوقت فراغه فيما يجدد نشاطه ويروح على نفسه ذلك أن النفوس لتصدأ كما يصـدأ

الحديد • ومن هنا فان استمتاع الانسان بالأدب والفن وتذوقه للجمـــال هي مقومات رئيسية في بناء شخصيته ولا يمكن التقليل منها •

وهكذا فان التربية التي يجب أن نستهدفها لتربية الانسان المعاصر انما تقوم على المزج بين الثقافتين العلمية والأدبية والانسانية ويجب أن تتضمن هذه التربية الدراسات الانسانية التي تجعل من الانسان الى جانب كونه منتجاً ومفيداً مثقفاً مؤمناً واعياً متفتحاً على العالم يحيا حياة نابضة بالخـــير والجمال يستمتع بها ويستطيع أن يشتغل وقت فراغه فيمـــا يفيد •

ان حياة الانسان تصبح تافهة وآلية وضيقة جداً اذا هي اقتصرت على الجوانب المـــادية النفعية للأشياء • ومن ثم فان دراسة بعضاً من التاريخ العالمي والآداب العالمية والفنون الجمالية المختلفة ضرورية لحياة الانســـان فان العلوم الانسانيـــة لا تقل عنها في هـــذا الجانب ان لم تتفوق عليها في بعض الأحيان •

الفصل الرابع

الثقافة : مفهومها وتصنيفاتها ـ نظرياتها

الفصـل الرابع

الثقافة : مفهومها وتصنيفاتها ـ نظرياتها

مقدمة فى أهمية دراسة الثقافة :

يبدو أن الانسان قد عرف دائما أن الناشئة لا ينضجون اجتماعيا وثقافياً ما لم نوقفهم على كيفية السبيل الى ذلك • والأطفال يدركون أن أساليب الرشد يجب أن تكتسب على طريق الكبار • ولقد اكتشف كل مجتمع أن نقل ثقافته لا يمكن أن يترك للمصادفة ذلك أنه على الرغم من أن الطفل يستوعب هـذه الثقافة من الخبرات التى لاعداد لها فى هـذه الحياة اليومية ، فان استيعابا تلقائيا كهذا لا يمكن أن يضمن لنا بدقـة نقل تلك العناصر الثقافية التى يعتقد المجتمع أن أفراده يجب أن يحصلوا عليها ليحافظوا بذلك على استمراره ويجددوا حيويته • ولذا فان كل مجتمع يشرف على تربية أفراده • فكل واحـد فى نقطة معينة من طفولته يربى بطريقة مقصودة وقـد لا يتم ذلك بالضرورة فى المدارس مع أنها أجدى الوسائل الهامة فى التربيـة •

فالتربية إذن تنتمى الى العملية العامة المعروفة باسم التثقيف الذى بواسطته ينخرط الشخص النامى فى طريقة الحياة بمجتمعه •• ولفهم ديناميكيات التثقيف فى تأثيرها فى التربية ؛ ينبغى علينا أن نولى وجوهنا الى علم الانسان ولعلنا نكتفى بمثال واحد : فالثقافات كما نعلم تختلف فى درجـة الانقطاع التى تفرضها بين الطفولة والنضج • ففى بعض الثقافات يكون التقدم الى المراهقة ممهداً وغير مقطوع ، ولكن فى بعضها الآخر كما هو الحال فى ثقافتنا العصرية يتطلب الأمـر من المراهق أن يستكشف طريقة الحياة فجأة وما يترتب على ذلك من توتر واجهاد • وتثير هـذه المسألة أسئلة على جانب كبير من الأهمية أمام التربية •• الى أى حد يكون الانقطاع أو عدم الاستمرار محتوما بالنسبة لكل شخص

ينشأ فى مجتمع عصرى أو صناعى حديث ؟ والى أى حـد يمكن التخفيف من ذلك ؟ وكيف يؤثر الانقطاع فى دراسات المدرسة وطرائق التعليم بها ؟

ولكن التربية اذا ما نظر اليها كتعليم بالمدارس فان ذلك لا يعدو أن يكون واحداً فقط من وسائط التثقيف — ونخص بالذكر الأسرة والمؤسسات الدينية ، ومجموعة الأتراب ، ووسائل الاتصال الجماهيرية كما أشرنا — ولكل منها قيمها وأهدافها الخاصة • ولهذا فعلى الرغم من أن المربى قد يريد صقل صفات معينة بالطفل ، مثل التفكير الواضح والحكم المستقل ، فأنه يجـد نفسه قاصراً عن عمل ذلك لأن الواقع أن هناك وسائل أخرى قد تكون بسبيل صياغة الطفل بطريقة مختلفة ، فالتليفزيون مثلا ينشد من آن لآخر تقديم المعلومات ، ولكنه ينشـد التسلية بصفة رئيسية ، فيهز الشعور أحيانا ، ويدأب على ترويج البضائع من خلال التلميح والتأكيد والاغراء •• فهل يستطيع بمثل تلك الوسائل أن ينتج عقولا صافية التفكير ومستقلة ؟ والى أى حـد تستطيع المدرسـة أن تتعاون مـع وسائط التثقيف الأخرى والى أى حـد يجب عليها أن تعارضها ؟ والى أى حـد تتنازع هذه الوسائط الواحدة منها مع الأخرى ؟ والى أى حد تعد حليفة مع المدرسة لكى تجيب عن هـذه الأسئلة • ولرسم السياسات المناسبة للمدرسـة ، يجب على المربى أن يعرف طبيعة ومدى الوسائط التثقيفية • ولهذا ينبغى عليه أن يولى وجهه شطر علم الانسان والثقافة •

والتربية كقطاع واحد فى الشبكة العظيمة للثقافة تستجيب للأحداث الواقعة فى أجزاء أخرى من الثقافة وقـد تؤثر فى بعض الأحيان فى هذه الأحداث ذاتها • وفى الثقافة العصرية الصناعية يمثـل العلم وتطبيقه فى التكنولوجيا أداة كبيرة للتغيير • والعالم العربى يعيش فيما أطلق عليه اسم الثورة الصناعية الثانية • فالثورة الصناعية الأولى تدور حول محور الآلة البخارية وآلة الغزل وبهما حلت الآلة محل العضلة • أمـا الثورة الصناعية الثانية فقد جمعت قوتها الدافعة منذ عام ١٩٤٥ على الرغم من أنها بدأت قبل ذلك خلال هـذا القرن •• فهذه الثورة التى تدور حول

الذرة والكيماويات والآلات الحاسبة • والآلات ذاتية الحركة قد زادت الى حد بعيد من الطاقة التى نستطيع انتاجها ، وقد بدأت فى إحلال الآلات محل الفكر البشرى وتحكمه •

وهذه الثورة أكثر بكثير من الثورة الأولى فى اعتمادها على الخبير الفنى والمهنى أكثر من اعتمادها على الهاوى المثقف • لقد أثرت هـذه الثورة فى مستوى التعليم بالمدارس والمعاهد واهتمت بعمق بالتخصص الفنى والمهنى ؛ ويضاف الى ذلك أن مجتمعاً مطرد الزيادة فى التخصص يؤثر أيضاً فى مهنة التعليم •• فلقد تطلب أعداداً متزايدة من الاداريين والمرشـدين النفسانيين والباحثين والمختبرين وغير ذلك من الخبراء • والتربية بدورها ترفع مستوى درجة التغير فى العلم والتكنولوجيا وذلك بانتاج علماء وتكنولوجيين مدربين على درجات أعلى وأعلى باستمرار •

وفى مجتمع معقـد ومتخصص ومتغير بسرعة خاطفة تكون مهمـة المدرسة فى نقل الثقافة محفوفة أكثر بالمشكلات • فحجم المعرفة مترامى الأطراف ؛ ودائب فى النمـو • وليس هناك اتفاق عام على ما ينبغى على التلميذ أن يتعلمه •• وفى نفس الوقت فأن هذه المعرفة آخذة باستمرار فى التخصص ، وعلى التلميذ أن يتعلم أكثر سواء لامتلاك ناصية تخصصه ، أم لاستيعاب الثقافة ككل • وأكثر من هـذا فان التغيير السريع المستمر يجعل من الصعب التنبؤ بما يجب على الجيل القادم أن يعرف • ولهـذا كلما زاد عدد الأشياء التى يجب تعلمها ، فان الزمن المقضى فى تعلمها يجب أن ينقص أو أن تستحدث طرائق أفضل من التعلم والتدريس أو أن يأخذ بكلا الحالتين • بيد أن هناك شكا قليلا فى أنه على الرغم من مدى طرائق التدريس التى وضعت بالفعل لايصال مختلف المواد فان الانسان الحديث آخذ فى تجميع المعرفة بدرجة أسرع من اختراعه الطريقة لايصالها • ويتطلب وضع طريقة جديدة فى ايصال المعرفة الجديدة استحداث أساليب متطورة ؛ كما هـو الحال فى التعليم بالآلات أو التعليم المبرمج •

اذن لكى نفهم ما يستطيع نظامنا المدرسى انجازه والطرق التى تعمل الثقافة على احباطها ، علينا أن نشاهد التربية فى سياق الثقافة ككل . فهنا ينبغى على المربين أن يتضافروا مع غيرهم من علماء الانسان وذلك لأنه كقاعدة عامة يحتاج المربى الى معرفة علماء الانســان بامتداد الظاهرة الثقافية وتفصيلاتها الظاهرة .

وبما أن المهمة الأولى للتربيــة هى الاستمرار بمنجزات الثقافة ، لذلك تتخذ طابعاً تقليدياً . ومع ذلك فان إعداد الناشئة للتكييف للأحداث المتوقعة تمهد الطريق أمام التفسير الثقافى ، فهل تستطيع التربية أن تمرن الجيل التالى على التكيف لتغيرات محددة فى الثقافة ، بل وأن تمرنه على استحداث تلك التغيرات مرة أخرى ؟ لكى نجيب عن هــذا السؤال المثير للجــدل فان علينا أن نكتشف سلسلة كاملة من القوى تستحثها الثقافة لكى تؤثر فى نظامها التربوى . أن أية خطة معقولة لجعل المدرسة قوة متقدمة لتغير ثقافى يجب أن تأخذ فى اعتبارها القوى التى تقف المدرسة مناهضة لها .

وتستطيع التربية أن تفيد فائدة كبرى من دراستها للمناهج التربوية للثقافات الأخرى سواء كانت بدائية أم حديثة . ويستطيع المربى الذى يدرس التربية فى الثقافات الأخرى أن يتعلم من خبرات هــذه الثقافات وأن يدرس مدارسه بطريقة أكثر موضوعية ، وعلى الرغم من أن المسألة تستدعى الانتظار لحين مشاهدة ما اذا كان من الممكن وضع نظام من الفئات يصلح للتطبيق على النظم التربوية بجميع الثقافات فلابد مــع ذلك من القيام بالمحاولة .. فالمربى ينبغى أن يتقــدم بحرص ، ذلك أن الثقافات فريدة يصعب مقارنتها .

معنى الثقافــة :

فى سنة ١٨٧١ نشر السير ادوار تيلر (١٨٣٢ ــ ١٩١٧) أول تعريف له عن الثقافة بأنها مركب كلى يتضمن ألوان المعرفة والمعتقدات والأخلاق والعادات والقوانين والفنون وغيرها من الأمور التى يكتسبها الفرد أو

يسربها كعضو فى المجتمع • وقد خضع هـذا التعريف فيما بعد لمزيد من التدقيق والتفسير • ومن أوائل التعريفات الحديثة للثقافة ما يقدمه لنا روبرت ريد فيلد (١٨٩٧ — ١٩٥٧) أن الثقافة شكل منظم للتفاهم الجمعى المتعارف عليه يأخذه الخلف عن السلف •

وتشير المعاجم العربية فى كلامها عن مادة « ثقف » الى المعانى العربية لها فتقول : « ثقف الشىء » بكسر القاف ، أى ظفر به •• وفى التنزيل الحكيم : « واقتلوهم حيث ثقفتموهم » أى حيث ظفرتم بهم • وثقف الرجل صار حاذقا فطنا ، وثقف الشىء (بتشديد القاف) أقام المعوج منه وسواه •• وثقف الرجل ولده ؛ أدبه وهذبه وعلمه •• والثقافة هى العلوم والمعارف والفنون التى يطلب الحـذق فيها •• وهى كلها معان تقترب من المعنى الذى يشيع استخدامه على ألسنتنا وفى كتاباتنا •

بيد أن مفهوم الثقافة بمعناه الحديث قد استعير فى اللغات الغربية من كلمـة Culture التى تستخدم فى الزراعة ويقصد بها تنمية الأرض وزراعتها ؛ وأصبحت الكلمة تستخدم لتعبر عن زراعـة الأفكار والقيم الاجتماعية وتنميتها فى الشخصية الانسانية •

والثقافة كما تستخدم فى علم الاجتماع والأنثربولوجيا يقصد بها الكل المركب الذى يميز حياة الجماعة بمعنى أن الثقافة تمثل جميع طرائق الحياة التى طورها الناس فى المجتمع . وتعنى بذلك طريقة الحياة المشتركة برمتها لدى شعب معين متضمنـة طرقهم فى التفكير والتصرف ومثلهم العليا ؛ كما يعبر عنها مثلا فى الدين والقانون واللغة والفن والعرف ، وتشمل كذلك المنتجات المـادية مثل المنازل والملابس والأدوات • ومن وجهة نظر أخرى فاننا قد نتناول الثقافة كسلوك متعلم مشترك من أفكار وتصرفات ومشاعر لدى شعب معين مضافاً اليه منتجاتهم المصنوعة • ونعنى بكلمة متعلم أن هذا السلوك ينتقل بطريقة اجتماعية وليس بطريقة وراثية ، ونعنى بأنه مشترك أنه يمارس بواسطة كل الشعب •

وثقافتنا تشمل طريقتنا فى الأكل والشرب والنوم والملبس •• انها اللغة التى نتكلم بها والقيم والمعتقدات التى نتمسك بها • انها السلع والخدمات التى نشتريها والطريقة التى نشتريها بها •• انها الطريقة التى نقابل بها أصدقاءنا والغرباء عنا •• والطريقة التى نحكم بها أطفالنا •• والطريقة التى يستجيبون بها •• انها وسائل الانتقال التى نستخدمها والترفيه الذى نستمتع به •

اذن فكيف السبيل الى التمييز بين الثقافة والمجتمع ؟ ان المجتمع هو شعب متمركز فى مكان معين يتعاون بعضـــه مع بعض عبر حقبة من الزمن من أجل أهداف معينة والثقافة هى طريقة هــذا المجتمع فى الحياة ، أو هى تلك الأشياء التى يفكر فيها أعضاؤه ويحسون بها ويضطلعون بها • وكما يقول فليكس كيسنج : « يمكن أن نحدد الأمر بغاية البساطة بالقول بأن (الثقافة) تركز البؤرة على عادات الشعب ، بينما يركز (المجتمع) على الشعب الذى يشارك فى العادات • نعم ان الحيوانات والحشرات تعيش هى أيضاً فى مجتمعات ، بل ان بعض الحيوانات مثل قطعان الابل لها « أسر » و « قادة » • ولكن سلوكاً اجتماعيا كهذا هو سلوك غريزى وليس سلوكاً مكتسباً ، ومن ثم فانه لم يفض الى قيام ثقافة » ••

الثقافــة العالميــة :

على الرغم من انقسام سكان العالم الى مجموعات ثقافية فرعية أو تحتية ، فان هناك عناصر ثقافية تربط بينهم جميعا • ويمكن أن نطلق على هذه العناصر فى مجموعها الثقافة العالمية •• وفى مقدمة هــذه العناصر الثقافية المشتركة الانتماء المكانى الى كوكب الأرض والانتماء السلالى الى جنس البشر • كما أن كل سكان العالم ينتظمون فى أسر وعائلات ، وكلهم ينتمون الى دين أو عقيدة بصرف النظر عن اختلاف هذه الأديان والعقائد •• وكل سكان العالم يمارسون نوعا من التربية مدرسية كانت أو غير مدرسية وللقلة أم للكثرة •• وبالطبع فان الممارسات الخاصة بهذه

العناصر الثقافية تختلف من مجتمع لآخر ، وليست هناك معايير أو وسائل موضوعية يمكن بها الحكم أو المفاضلة بين هذه الممارسات •

بيـــد أنه يمكن التمييز على مستوى الثقافة العالمية بين مجموعتين كبيرتين متميزتين إحداهما تعرف بالثقافة الشرقية والأخرى تعرف بالثقافة الغربية •• وقد كتب الكثير عن الفروق بين هاتين المجموعتين الفرعيتين من الثقافة العالميـــة •

ويشار الى الثقافة الغربيـــة عادة على أنها الثقافة التى ترجع فى أصولها التاريخية الى ما يقرب فى ٢٥ قرنا من الزمان وتنتسب بصفـــة خاصة الى حضـــارة الاغريق والرومان • كما ساعدت كل من الديانتين اليهودية والمسيحية على اضفاء مسحة مشتركة على الثقافة الغربية •

أما الثقافة الشرقية فهى أقدم بكثير من الثقافة الغربية ، وترجع فى أصولها الى عناصر هندية وصينية وفارسية وآشورية وبابلية وفرعونية وفينيقية • وقد عمل الاسلام على ايجـــاد عناصر ثقافية مشتركة لهذه الثقافـــة الشرقيـــة •

ومن المفهوم بالطبع أن كلا من الثقافة الشرقية والغربية تنقسم بدورها الى عدة ثقافات فرعية ، فالثقافة الأمريكية مع انتمائها الى الثقافة الغربية تختلف عنها فى كثير من الجوانب •• وبالمثل يمكن أن يقال عن الثقافة الشرقية فثقافـــة الصين رغم انتمائها للشرق تختلف عن ثقافـــة الهند ••• وهكـــذا •

مضمـــون الثقافـــة :

من الممكن ترتيب مظاهر الثقافة بطرق متعددة •• فهى مثلا يمكن أن تصنف كمناشط مكتسبة ، وذلك مثل ارتياد دور العبادة والتزاور الاجتماعى ، كما يمكن أن تصنف كأفكار مكتسبة كالاعتقاد فى الله وكراهية

الصهيونية ، وكنتاجات مكتسبة مثل الانتاج المـادى كالسيارات والأبنية وغيرها • ولقد تصنف هذه الظواهر أيضاً الى تكنولوجيا (الوسائل التى بواسطتها يعالج العـالم المـادى) والى تنظيم اجتماعى (المناشـط والمؤسسات المتضمنة فى سلوك أفرادها بعضهم مع بعض) والى أيديولوجية (المعرفة والقيم والمعتقدات التى تتضمنها الثقافة) •

وهكذا يمكن أن نميز بين ما يسمى بالجانب المـادى للثقافة وهو يشمل كل المظاهر المـادية فى المجتمع من مبان وطرق ومواصلات وغيرها ، وبين الجانب المعنوى للثقافة ويشمل اللغـة والدين والعادات والتقاليد والقيم •

تصنيف الثقافـة :

من أحسن التصنيفات المعروفة التصنيف الثلاثى لرالف لينتون الى عموميات وخصوصيات وبديلات •

١ — **أما العموميات** : فهى العناصر العامة المشتركة بين جميع الأعضاء البالغين العاقلين فى المجتمع وتشمل اللغـة والدين والمعتقدات والقيم الاجتماعية والأفكار والعادات والاستجابات العاطفية وعلاقات القرابة والنماذج المثالية للعلاقات الاجتماعية والأزياء والسكن •

٢ — **أما الخصوصيات** : فتشمل العناصر الثقافية التى يشترك فيها أعضاء جماعات معينة تحظى باعتراف المجتمع ولا يشترك فيها كل السكان وتدخل فى هذه الفئة جميع النشاطات المتنوعة التى تعتمـد بعضها على بعض اعتماداً متبادلا والتى أسندت الى قطاعات مختلفة من المجتمع فى سياق مساعيه لتوزيع العمل فهناك فى جميع المجتمعات أشياء لا يصنعها أو لا يعرفها إلا جزء معين من السكان وإن كان هـذا الجزء يؤدى خدمات لصالح الكل ورفاهيته • فمثلا نجـد أن لدى جميع النسـاء فى مجتمع ما إلمـام بمهن وطرق فنية معينة بينما يلم الرجال بمجموعـة أخرى

مختلفة من المهن والطرق • والشائع هـو أن الرجال لا يملكون الا معرفة عامة غامضة نسبياً عن الأشياء الداخلة ضمن مجال اختصاص النسـاء والعكس بالعكس • ويمكننا أن نصنف مع هذه الفئة من العناصر الثقافية تلك النشاطات التى يقوم بهـا أصحاب الحرف والمهن والوظائف كرجال الدين والأطباء والمهندسين والمعلمين والمحامين والحدادين والنجارين •

وفى معظم الحالات تكون العناصر الثقافية الداخلة فى هذه الفئة مهارات يدوية ومعارف فنية ويعنى القسم الأكبر منها بأمور تتعلق باستغلال البيئة الطبيعية والسيطرة عليها • ومع أن كل الأفراد فى المجتمع لا يشتركون كلهم فى هذه العناصر فانهم يظفرون بنصيب من الفوائد الناتجة عنها كما أن لديهم جميعا فكرة واضحة اجمالا عن النتاج الذى يجب أن ينتهى اليه كل نشاط تخصصى • مثلا قد لا يكون لدى الفرد الا فكرة عامة عن العمليات التى ينطوى عليها صنع الخبز ولكنه يتمتع بوعى ثاقب يمكنه من الحكم على مدى جودة الخبز الذى تم إعداده • ويصدق على هـذا القول على نشاطات الطبيب أو رجل الدين أو المعلم •

٣ — **أما الفئة الثالثة فهى البديلات** : وتشمل العناصر الثقافية التى لا تندرج تحت العموميات أو الخصوصيات • وهى توجد فى كل مجتمع ويشترك فيها أفراد معينون ولكنها ليست شائعة عند جميع أعضاء المجتمع أو حتى عند جميع أعضـاء أى فئة من الفئات المعترف بها اجتماعياً • والعناصر الثقافية التى يمكن تصنيفها تحت هذه الفئة متنوعة وواسعة جداً فى مجالها اذ تضم الأفكار والعادات الخاصـة التى كثيراً ما تنفرد بها عائلة معينة دون غيرها • كما تضم أشياء أخرى كاتجاهات المدارس المختلفة فى النحت والرسم وغيرهما من الفنون • وتلتقى هذه العناصر البديلة فى نقطة واحدة هى أنها تمثل ردود فعل مختلفة للأوضاع ذاتها أو وسائل فنية مختلفة لتحقيق الغايات نفسها •

وهذه العناصر تكون عادة قليلة نسبياً فى ثقافات المجتمعات الصغيرة التى تعيش فى ظروف بدائيـة ولكنهـا تكثر جـداً فى ثقافـة مجتمع

كالمجتمعات المعاصرة التى نعيش فيها • ومن أمثلتها استعمال الخيول والدراجات والخطوط الحديدية والسيارات والطائرات لتحقيق غاية واحدة هى النقل والانتقال (١) •

وتشمل بديلات الثقافة أيضاً الاهتمامات والأذواق التى تظهر فى المودات والتقاليع على سبيل المثال •

وتعتبر بديلات الثقافة أكثر جوانب الثقافة عرضة للتغيير • فهى تتغير بسرعة ويحل محلها مظاهر أخرى سرعان ما تتعرض لنفس ما تعرضت له سابقتها من التغيير • أما الخصوصيات فهى أقل مقاومة للتغيير وهى بهذا أكثر من البديلات فى هـذا الجانب الا أنها أقل درجة من العموميات الى تعتبر أكثر جوانب الثقافة مقاومة للتغيير •

وقد اهتم التربويون بتقسيم رالف لنتون ووجدوا فيه نموذجاً يمكن مطابقته على التعليم بمراحله المختلفة • فذهبوا الى القول بأن عموميات الثقافة هى وظيفة التعليم العام باعتباره التعليم الذى يعنى باكساب الناشئة العناصر الثقافية الأساسية التى توجد بينهم وتحقق تماسكهم الاجتماعى • وأصبح الهدف الرئيسى للتعليم العام العناية بتعليم مهارات الاتصال والقيم الدينية وألوان السلوك الاجتماعى والحد الأدنى الضرورى من الثقافة القومية التى يمكن الناشئة من التفاعل مع مجتمعهم والاشتراك فيه اشتراكاً فعالا •

وليس من الضرورى بالطبع أن يتضمن المنهج المدرسى كل عموميات الثقافة فهناك أشياء مثل الطريقة التى تحيى بها الأصدقاء أو الطريقة التى نرتدى بها ملابسنا يمكن أن تترك للفرد ذاته لتعليمها بطريقة ذاتية أو تيسر بها من خلال سلوكه فى الحياة الاجتماعية العامة •

---

(١) رالف لنتون : دراسة الانسان — ترجمة عبد الملك الناشف — نشر مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر • بيروت ١٩٦٤ • ص ص ٣٦٠ — ٣٦٣ •

وينبغى على المنهج المدرسى اذن أن يؤكد على العناصر الأساسية فى العموميات الثقافية كالقيم والمعارف والمهارات والمشاعر والأحاسيس التى تكفل للمجتمع الثبات والاتزان والاستقرار والحيوية وتحقق للفرد امكانية الحياة والنمو فى مجتمعه والسيطرة والضبط على سلوكه •

أما خصوصيات الثقافة (فتمثل) طرائق التفكير والعمل المرتبطة بمجموعة مهنية كالأطباء والمهندسين والمحامين والمعلمين أو بطبقة اجتماعية معينة كما أشرنا •

وفى المجتمع الطبقى الذى يعترف بالتمايز الطبقى تستهدف التربية إعداد طبقة الصفوة إعداداً يخدم مصالحهم واهتماماتهم ويقوم على أساس قيمهم وعاداتهم وسلوكهم وقد ترتب عن وجود هذا النوع من التربيــة فى كثير من المجتمعات الى وجود ازدواجية تعليمية تمثلت فى وجـود نمط راق من التربية لأبناء الصفوة أو الفئة المختارة ونمط آخر متواضع للسرقة من الناس أو عوامهم • وهذا يفسر من الناحية التاريخية لمـاذا كانت الأنماط التربوية الأعلى كالتعليم الثانوى والعالى مقصورة على القلة أو الصفوة • بل أنه فى المجتمعات الأكثر ديمقراطية والتى وجد بها نظام تعليمى واحد نجد أن المنهج المدرسى فى مستوياته العليا قد يعكس تمايزاً طبقياً ذلك أن التربية الموجهة الى أغراض مهنية ترتبط دائماً باحتياجات أفراد من مستويات اجتماعية واقتصادية معينة •

وينظر الى خصوصيات الثقافة على أنها من اختصاص التعليم العالى والفنى والمهنى باعتبار أن هذه الألوان من التعليم تهدف الى الاعداد للمهن والحرف المختلفة وهى لهذا تقوم على نوع خاص من الثقافة تستهدف به إعداد مجموعة من الأفراد لعمل معين أو مهنة معينة واكسابهم المهارات المعرفية والعملية الضرورية لهـذا الإعـداد •

أما بديلات الثقافة فليست مقصورة على نوع معين من التعليم وانما تتصل بأذواق الفرد وما يحب وما يكره من ناحيته ، ودور التربيـــة فى

تنمية هذا الذوق من ناحية أخرى • ولهذا تعتبر بديلات الثقافة محصلة لعوامل متشابكة من المؤثرات التربوية •

انتقـــال الثقافـــة :

لا يمكن نقل الثقافة من فرد الى آخر أو من مجتمع لآخر إلا عن طريق تعبيراتها الظاهرية الخارجية • فكل ثقافة تكتسب بالتعلم ولا تورث بطريقة بيولوجية ولا يمكن تعميمها للخارج واتاحة فرصة تعلمها لأفراد جدد الا عن طريق السلوك •

ويتم نقل الثقافة من خلال المنظمات الرسمية وغير الرسمية فى المجتمع كالأسرة والمدرســـة وأجهزة الأعلام وغيرها من القوى المعلمة فى المجتمع • وتقوم المجموعات العمرية المختلفة بدورها فى عملية نقل الثقافة • ففى الوقت الذى يتعلم فيه الفرد أشياء كثيرة من أولئك الذين يكبرونه سنا نجد أنه يتعلم أشياء كثيرة أيضـــا من أترابه وأصحابه ورفاقه • بل ان صلاته بهؤلاء تكون عادة أوثق وأكثر ألفة وأقل رسمية من صلاته بمن يكبرونه سناً وقد يفسر ذلك فى ضوء الاهتمامات والميول المشتركة التى تجمع بينهم وطبيعة المرحلة العمرية التى يمرون بها واشتراكهم فى صفات واحدة تجمع بينهم • فمن النادر مثلا أن يقوم البالغون الكبار بتعليم الصغار « لعب البلى » مثلا وانما يتعلمها الطفل من طفل آخر • ويمكن أن تضرب مثلا آخر بالطرق التى يستخدمها المراهقون للتورد بعضهم الى بعض • فهذه أيضا تنقل من خلال المجموعة العمرية الواحدة •

وتنتقل الثقافة من خلال وسائل الاتصال بالرموز •• فالانسان كما يقول ارنست كاسيرر ليس مجرد حيوان عاقل انه انفعالى كما أنه عاقل أيضاً •• بل انه على الأصح حيوان رمزى أى مستخدم للرموز • والرموز لا تحل مباشرة محل الأشياء بل بالأحرى محل مفاهيم الأشياء •• وهى خلافاً للاشارات تستخدم القدرة على التفكير المجرد •• فالمفاهيم بعد أن يعبر عنها فى لغة تصبح كلمات والانسان وحده يستخدم الرموز لأن

الانسان وحده يفكر بطريقة مجردة .. أما الحيوان فانه لا يستطيع أن يميز بين الاشارة الى شيء وبين الشيء نفسه » .

وهكذا يكون عالم الانسان برمته مفعما بالرموز التى خلقتها الثقافة عن طريق اللغة ويقول كاسيرر فى عبارة مشهورة :

«أن الانسان لم يعد يعيش فى مجرد عالم فيزيائى بل يعيش فى عالم رمزى . واللغة والأسطورة والفن والدين هى أجزاء من هذا الكون .. ولا يستطيع الانسان أن يجابه الواقع مباشرة : فهو لا يستطيع أن يراه كما هو وجهاً لوجه .. ان عليه أن يغلف نفسه فى صيغ لغوية وفى صور ذهنية فنية وفى رموز أسطورية أو فى طقوس دينية بحيث أنه لا يستطيع أن يرى أو يعرف شيئاً الا بتدخل هذه الوسيلة الرمزية المصطنعة » .

وهناك من يعتقد أن هذه النظرة مبالغ فيها ذلك أن قدراً كبيراً من خبرتنا تتكيف فى ضوء الثقافة . والكلمة تأخذ ترتيبها فى اللغة ، التى ربما تكون أقوى العوامل التكييفية بالثقافة برغم أنها تبدو أقلها فعالية . فأى لغة تؤدى عدداً من الوظائف . فنحن من خلالها نصل الأفكار والمعلومات : ومن خلالها أيضاً نعبر عن أنفسنا وننفس عن انفعالاتنا ونغرى الآخرين بالتفكير والاحساس بالطرق التى نفضلها .. وأكثر من هذا فان اللغة هى وسيلة لتفسير الخبرة ، وتؤدى بنا الى النظر الى الواقع بطرق معينة — أعنى بالتأكيد على بعض ملامحه .

ان الثقافة البشرية مدينة للغة فى غنى محتواها الذى يميزها عن أى أنشطة لدى الحيوان . فاللغة نفسها جزء من الثقافة . وهى شكل من أشكال السلوك المتعلم المنقول . وعلى الفرد أن يكتسبها ويتعلمها بنفس الطريقة التى يكتسب بها أية مادة أخرى من مواد الثقافة . بل ان اللغة هى أول ما يتعلمه الانسان وعندما يتعلمها تصبح مفتاحاً يفتح له شتى مجالات الثقافة وتصبح وسيلته فى اكتساب المعرفة .

وبواسطة اللغة يمكن للفرد أن ينقل كل خبرته تقريباً الى الآخرين • بيد أن الغنى فى التراث الثقافى البشرى يفوق الوصف ويتعاظم بدرجة كبيرة تجعله من المستحيل على أى فرد أن يحتكره أو أن يكون مقصوراً عليه • فهناك حدود لقدرة تعلم أى شخص • والثقافات تستطيع بلوغ ما تصل اليه من خصب وغنى لأن الذين يحملونها هم مجموعات من الأفراد وهى فى مجموعها الكلى أكبر بكثير مما يحصله منها فرد بمفرده • وهكذا يمكن أن نرفض ببساطة ما يقال انه لم يأت بعد أرسطو رجل ألم بالمجموع الكلى للمعرفة فى زمانه (١) • ذلك لأن الثقافة بما تتضمنه من المعارف أضخم بكثير من أن يحيط بها رجل واحد •

ويعتمد انتقال الثقافة على قدرة الانسان النامية الى حد بعيد على استخدام الرموز ، بل وعلى مرونته ومن ثم على قدرته على التعلم • والانسان خلافا للحيوان الذى يستجيب الى أكبر حد لبيئته بطريقة غريزية عليه أن يتعلم كيف يستخدم بيئاته ويتكيف لها • ولقد أجبرته عدم كفاءة غرائزه من خلال المحاولة والخطأ على تصوير حلوله لمشكلات الحياة وعلى نقلها الى ذريته الذين يعمدون بسبب افتقارهم الى حلول غريزية من ذوات أنفسهم الى ضرورة تعلم هذا التراث أيضاً بحكم الاضطرار • ويقول « دور كايم » ان المسافة بين الامكانيات الفجة التى تكون الانسان فى لحظة ميلاده وبين الشخصية الناضجة التى ينبغى أن يصير عليها حتى يتسنى له أن يلعب دوراً مفيداً بالمجتمع ، انما هى مسافة لا يستهان بها ، وعلى التربية أن تحمل الطفل على قطعها • وهكذا نرى أن ثمة مجالا واسعاً مفتوحاً أمام تأثيرها أى التربية على الانسان ومن خلالها يتعلم كيف يعيش على نحو أفضل •

نظريات الثقافة (٢) :

اذا كان لنا أن نطبق علم الانسان على التربية ، فان علينا أن نسأل

---

(١) رالف لنتون : دراسة الانسان ... مرجع سابق ص ١١٧ — ١١٨ .

(٢) نيللر : الأصول الثقافية للتربية : ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين عالم الكتب القاهرة ١٩٧٦ .

أنفسنا أولا سؤالا أساسياً هــو : ما نوع الكيان الذى تتدرج تحته الثقافة ؟ ولكى نصوغ السؤال بطريقة أخرى مختلفة قليلا نقول : مانوع الحقيقة التى تتضمنها الثقافة ؟

وهناك ثلاث وجهات نظر للاجابة على هذا السؤال بها فتبعاً لوجهة النظر فوق العضوية تعتبر الثقافة حقيقة علوية توجــد بعيداً عن نطاق حامليها من الأفراد ، وتعمل قوانينها الخاصة بها . أما من وجهة النظر التصورية فان الثقافة ليست كينونة على الاطلاق بل هى مفهوم يستخدمه علماء الانسان للتوحيد بين مجموعــة من الوقائع المختلفة المتفرقة . والثقافة من وجهة النظر الواقعية هى فى نفس الوقت مفهوم وكينونة .. فهى مفهوم لأنها مركب عقلى من العلم الطبيعى وعلم الانسان .. وهى كينونة واقعية لأن هــذا المفهوم يدل على الطريق الــذى ينتظم وفقــه ظواهر معينــة بالفعــل .

ولسوف نقــوم بشرح وجهات النظر الثلاث وذلك لأنها تؤثر فى سؤالين كبيرين فى التربيــة :

١ ـــ هل يجب أن تنشد المدرسة بالدرجة الأولى التأثير فى تطور الثقافة أى أنها تشرب الناشئة الثقافى ؟

٢ ـــ هل يجب على الطفل أن يتعلم هذا التراث كما يقدمه مدرسوه أم أن من الواجب عليه أن يسير غوره بمبادرته الشخصية ، خالقاً صورته الشخصية عن الثقافة ؟

وجهة النظر فوق العضوية للثقافة :

ان جوهر النظرة فوق العضوية هو أن الثقافة حقيقة فريدة .. ولذا فيجب أن نشرح فى ضوء قوانينها الخاصة بها . وعلى الرغم من أن الواقع هو أنه ربما تكون هناك عوامل معينة ـــ تكنولوجية واقتصادية مثلا ـــ تشكل المصدر الرئيسى للنمو الثقافى ، فلا يستتبع ذلك رد الثقافة الى

هذه العوامل • فالثقافة لا تفسر فى ضوء مصادرها كما لا يفسر الجزىء فى ضوء ذراته • فالمصادر تشرح كيف انتهت الثقافة الى ما انتهت اليه لأن الثقافة باختصار هى أكثر من نتيجة القوى الاجتماعية أو الاقتصادية ، انها الحقيقة التى تجعل تلك القوى ممكنة •

ولم يقدم أحـــد وجهة النظر فوق العضوية بشكل أروع مما قدمها مبدعها اميل دور كايم : لقد قال ان الثقافة تتشكل من « عوامل اجتماعية » ومن « تمثيلات جمعية » هى طرق للتفكير والتصرف والاحساس مستقلة عن الفرد وخارجة عن نطاقه • وتفرض هـــذه الأنماط من السلوك قوة اجبار على الفرد تتمثل فى معاقبته سواء بطريقة قانونية أم بطريقة خلقية عند عدم اخلاصه لها • ولا يمكن شرح العوامل الاجتماعية سيكلوجياً بل فقط بواسطة عوامل اجتماعية أخرى •• وهكذا فان احدى الأفكار أو احدى العواطف قد يعبر عنها شخص معين ، ولكنها لا تصبح عامـــلا اجتماعياً الا من خلال الاحتكاك بأفكار الآخرين ومشاعرهم •

والثقافة لدى « دور كايم » تفهم كمجموعة من العوامل الاجتماعية فهى جوهرية وواقعة وراء الخبرة ومن جهة أخرى تعمل عملها فى دخائل الأفراد ، مؤدية بهم الى السلوك وفق طرق معينة • وهى من وجهة أخرى توجـــد خارج نطاقهم فى الصور الجمعية التى ينبغى عليهم التطابق معها • ولقد أعلن أن الثقافة « شعور جمعى » ، « أنها كائن نفسى له طريقته الخاصة من التفكير والاحساس والتصرف المختلف عن تلك الطريقة الخاصة بالأفراد الذين يكونونه » •• وأعتقد « دور كايم » مثل « هيجل » أن أفضل ما لدى الانسان انما يتأتى له عن ثقافته عندما تعمل بداخله • وهكذا فان الشخص يحقق ذاته الى الحـــد الذى يصبح عنده منطوياً تحت لواء ثقافته ويجعل مطامحها مطامحه • وعلى العكس — هـــذا كلما كان الانســـان أكثر تمركزاً حول ذاته •• صارت شخصيته أكثر قصوراً وكان أكثر ميلا الى التقوقع والانحســـار •

ولقد ذاعت بين علماء الانسان الناطقين بالانجليزية وجهة النظر فوق

العضوية بواسطة « مالينوفسكى » و « كروبير » الذى نحت لفظ « فوق عضوى » ولكنه بعد ذلك انتحى مقتربا من الموقف التصورى واليوم يعتبر « ليزلى هوايت » زعيم المشايعين لها ٠

والسلوك الانسانى من وجهة النظر فوق العضوية قد يتحدد ثقافياً ٠ وهو الذى يجعل الثقافية ممكنة ذلك لأنه لكى توجـد الثقافة أصلا يجب أن يكون لها « ناقلون » من البشر ٠ والثقافة تتحكم فى حياة الناس تماماً كما تحكم التمثيلية فى كلمات وتصرفات الممثلين ، يقول هوايت : « ان الفرد تنظيم من قوى وعناصر ثقافية تجـد تعبيراً خارجياً لهـا مـن خلاله ، والفرد منظوراً اليه على هـذا النحو ليس سوى تعبير عن التراث فوق العضـوى فى صيغة جسمية ٠ والانسـان يستطيع أن يتحكم فى جـوانب معينة من العالم الطبيعى بيـد أنه لا يستطيع التحـكم فى الثقافة لأنه هـو نفسـه جزء منها » ٠

ويمكن أن يخضع نمـو الثقافة للتنبؤ علميا ولكن التنبؤ لا يستتبع التحكم ٠ فما نتنبأ به سـوف يكون اذا كان هـذا التنبؤ دقيقاً ، وهدف التنبؤ ليس مناهضة تيار الثقافة ، بل بالأحرى تمكيننا من التوافق بصورة أكثر تعقلا للأحداث التى ندركها قبل وقوعها ٠ وبهـذا المعنى تكـون المعرفة أداة للقوة ، ذلك أنها تمكننا من التحكم اذا لم يكن فى القـوى الثقافية ذاتها ، فعلى الأقل فى توافقنا لها الى حد ما ٠ والى حد ما فانها تؤثر أيضاً فى تطورها المقبل ، ذلك أن تكيفنا الناجح ذاته هو عامل فى سلسلة الأحداث الثقافية ، ولذا فانه لا يكـون بغير أثر فى الأحـداث التى تتبعـه ٠

اذن فواقع الحتمية الثقافية لا يبرر التراخى عن العمل ٠ فاذا كانت ثقافتنا عاملا فى تحديد ما سوف نكافح من أجله وطريقة ذلك الكفاح ، وسواء بلغنا مرادنا أم لم نبلغه ، فان قرارنا بالدأب مايزال قرارنا ٠٠ ان صاحب النزعة الحتمية الثقافية لا يزعم أن جميع الجهد الانسـانى عبث ، بل على العكس يقرر أنه على الرغم من أن ما نفعله قد حـدد

بواسطته ثقافتنا ، فاننا نحن أنفسنا نحدد ما نعتزم أن نفعله • واذا كنا فاترى الشعور •• فان هـذا يكون خطأنا وليس خطأ ثقافتنا •

النظرة فوق العضوية والتربية :

للنظرة فوق العضوية ثلاثة مضامين رئيسية للتربية : المضمون الأول هـو أن التربية عملية تتحكم الثقافة بواسطتها فى الناس وتشكلهم فى ضوء أهدافها •• وتبعاً لـ « ليرلى هوايت » فان التربية :

« هى الوسيلة التى تستخدم بواسطة المجتمع لتوجيه مناشطه لتحقيق أهدافه الخاصة • ومن ثم ففى وقت السلم ينشأ المجتمع على انسلم ، ولكن عندما تكون الأمة فى حالة حرب ، فانها تربى للحرب •• وليس الشعب هو الذى يتحكم فى ثقافته من خلال التربيـة بل ان الوضع عكس ذلك • فالتربية مدرسية وغير مدرسية هى عملية تنشئة كل جديد تحت هيمنة نظام ثقافى » •

ولا شك أن السياسات التربوية تتحدد بواسطة الأفراد ، ومع ذلك فان الأخيرة لا تعدو أن تكون الوسيلة التى من خلالها تصل قوى الثقافة الى أهدافها ، وعندما يختار المربون فان الثقافة تختار من خلالهم •

والمضمون الثانى هو أنه اذا كانت الثقافة تحدد سلوك أفرادها ، فان المنهج ينبغى أن يوضع فى ضـوء دراسة صريحة لثقافة الدولة بين حين وآخر • وينبغى أن يتضمن جميع تلك الأفكار والاتجاهات المهارات التى تبدو أكثر احتمالا لجعل الفرد أكثر الناقلين فعالية لقوى ثقافته • فالمواد الدراسية المختارة مثلا يجب أن تكون مغربلة بعناية حتى تضمن أنها تكون مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالمنهج الأساسى • فليس من طفل يكون خاضعاً لتربية مناسبة بالذات اذا لم يسمح له إلا بدراسة تلك العناصر الثقافية التى تثير اهتمامه • فالأحرى أن يركز اهتمامه على تلك العناصر التى ترى السلطات التربوية بعد دراسـة دقيقة للاحتياجات الثقافية أنها ضرورية له لمعرفتها •

المضمون الثالث هـو أن النظرة فوق العضـوية تقتضى اشرافاً حكومياً مباشراً على التربيـة لضمان أن المدرسين يغرسون فى الناشئة تلك الأفكار والاتجاهات والمهارات الضرورية للاستمرار الثقافى ، وهى تقتضى أيضاً تركيزاً أكثر لأن الثقافة المعاصرة تميل الى محـو الفروق الاقليمية ومن ثم تؤكد على تربية أساسية واحـدة للجميع . هـذا التركيز الأكبر وتحكم الدولة يميلان بدورهما الى الحـد من المدارس الخاصـة ولكن ليس هـذا شرطاً لالغائها .

نقد وجهة النظر فوق العضوية :

على الرغم من أن النظرية فوق العضوية للثقافة لم تفتقر الى مناصرين مقتنعين لمـا لها من صلات بالفلسفة الهيجلية ، فانها لم تجـد قبولا متسع النطاق لدى علماء الانسان الا الناطقين بالانجليزية . ولقد عورضت منذ البداية على يد « فرانز بوس » وأتباعه التجريبيين الذين يؤكدون أن الثقافة لا تتحرك بذاتها ، بل بالأحرى انها من خلق الأفراد الذين يعيشون سويا . ويقول بوس أن الثقافة ليست « كينونة سرية » .

ويمكن توجيه النقد الى وجهة النظر فوق العضوية بأنها تعزل الثقافة وقواها عن العوامل الانسانية التى تجعلها ممكنة . وأصحاب النظرية فوق العضوية قد لاحظوا كيف أن ضغط الثقافة على السلوك الانسانى منتشر على نطاق واسع ، استخلصوا أن الثقافة لابد أن تكون كينونة مستقلة . ومع هـذا فالواقع أن الضغوط الثقافية جميعها انما تمارس بواسطـة أناس .. فالتضخم مثلا هو « قوة » ثقافية . انه نتيجة زيادة فى حجم المـال على انتاج البضائع والخدمات . ولكن الناس هم الذين يصنعون المـال والبضائع والخدمات .. اذن فالتضخم ليس عمليـة مستقلة عن الناس بل نتيجة أنواع معينة من السلوك الانسانى الجمعى ، وبالمثـل فان التربية المنظمة ليست قوة ثقافية مستقلة بل هى بالأحرى أداة مخلوقة ومحكومة بواسطة الناس بقصـد التوصل الى أهداف معينة . ولتصوير

الناس فى قبضة القوى فوق العضوية معناه الانغماس فى مجاز •• فالواقع أنها تخضع لنتائج أفعالهم الجماعية • وكما يقول « افيد بيدنى » :

« •• ان القدرية الثقافية كفلسفة للتطـور الثقافى تدين بصدقها الظاهرى الى سلخ المنجزات الانسانية أو تجريدها عن العوامل الانسانية والمناشط الديناميكية النفسية التى تنتج بواسطتها • وحالمـا ينظر الى الافكار الانسانية والمؤسسات الاجتماعية والمخترعات الفنية ككينونات غير شخصية وفوق عضوية ولها قوة التطور من تلقاء ذاتها •• كما لو أنها كانت عواملها العلية الذاتية ، وعندئذ يبدو منطقياً الاغضاء عن مبتدعيها الانسانيين أو فاعليها باعتبارهم العامل الأساسى وهو ما وصف فى مكان آخر بأنه زيف ثقافى •• » •

ويمكن الاعتراض بأن الفرد من جهة والثقافة باعتبارها فوق عضوية من ناحية أخرى غير متكافئين ؛ ومن ثم لا يمكن تفاعلهما اذ كيف يمكن أن تدخل حقيقة فوق عضوية فى حياة انسان وتشكل سلوكه ؟ ان ما يمكن تحقيقه خاصاً بهذا السلوك هو من تلك العوامل كتركيبه النفسجسمى وماضيه والأشياء المـادية والناس الآخرون ، والقول بأن هذه نفسها مراحل وسطى للثقافة انما هـو مجرد الاتجاه بالمشكلة الى طور ماض ، اذ كيف تتصل الثقافة العضوية بهذه المراحل الوسطى ؟ •

ولكن الاعتراض الأساسى هـو أنه على الرغم من أن الثقافة تحدد كثيرا من شكل السلوك الفردى ومضمونه ؛ فانها لا تحدد السلوك برمته ، ففى ظل قيود معينة وضعتها الثقافة نمارس الاختيار الأصيل • فالثقافة قد تصف مدى المهن الذى نختار منه ؛ ولكنها لا تجبرنا على اختيار مهنة دون أخرى وهى قد تتضمن أنواعاً معينة من الطعام ولكنها — الا فى ظروف نادرة جـداً — لا تملى علينا ما ينبغى أن نأكله ، وقـد تتضمن أفلاماً للترفيه ولكنها لا تحدد فيلماً معينا وتجبرنا على مشاهدته ، وهى تعمل جزئياً فقط على تشكيل حكمنا على الفيلم • اذن الثقافة تضع قيوداً على تصرفاتنا ولكننا فى حدود تلك القيود نكون أحراراً نسبياً من حتميتها •

والواقع أن كون المعايير الثقافية مكتسبة يجعل الحتمية الثقافية برمتها مستحيلة ونظرا لأنه لا يوجد شخصان يتعلمان بطريقة متماثلة ، فان كل شخص يفسر ثقافته بطريقة فريدة انسانية لها دعامتها الثقافية ، لكن كيف نحدد أن الثقافة قد حتمت تصرفاً معيناً بدلا من أن تؤثر فيها ؟ لنفرض مثلا أن شخصاً أرسل طفلة الى مدرسة خاصة بمصروفات لأنه قادر .. هنا نجد أن الثقافة شرط ضرورى فى هذا الاختيار ، لأن الثقافة هى التى وفرت المدرسة الخاصة والوسائل التى جعلت هذا الشخص قادراً وقد يكون هذا الاختيار قائماً على الحكم بأن المدرسة الخاصة أفضل نوع متاح من التعليم وهكذا تكون الثقافة أحد العوامل المؤثرة فى الاختيار ، ويقول « كلوكهوهن وكيلى » :

« .. ان القول بأن الثقافة تتحكم هى طريقة غير دقيقة وتعبير مطاط وربما تجد ما يسوغها فى ظروف معينة تحريا للاختصار ؛ بيد أنها غير دقيقة لأنه لا توجد ظاهرة مجسمة تحددت بالثقافة وحدها فأحياناً قد تكون الثقافة (العامل الاستراتيجى) لنعنى العنصر الحاسم الذى يحدد التصرف ويتحكم فيه . ولكن (الحتمية الثقافية) فى أى معنى بسيط أو حرفى مثيرة للاعتراض شأنها فى ذلك شأن أى حتمية تهتم بجانب واحد كالحتمية الجغرافية أو الحتمية الاقتصادية .. » .

والثقافة فوق عضوية بمعنى أنها تعمر أكثر مما يعمر الأفراد وأنها مسئولة الى حد بعيد عن صياغة السلوك الانسانى . ولكنها ليست كينونة مستقلة وتحدث ذاتها وتوجه ذاتها . فماذا اذن كانت نظرية فوق عضوى مقنعة الى هذا الحد ؟ ان السبب يبدو فى أن الفرد بعد أن يتعلم أشكال السلوك المقبولة لمجتمعه . يمارسها بطريقة لا شعورية فى الغالب .. وهكذا فانه يبدو وأنه خاضع لأنماط سلوكية توجد مستقلة عن ذاته . بيد أنه فى الواقع يكون متوافقاً مع العادات التى سبق أن تشربها ، فالعادات قد تعدل سلوك الناس ، ولكنها ليست مستقلة عنهم .

وجهة النظر التصورية للثقافة :

يعتد معظم علماء الانسان الأمريكيين فيما أطلق عليه اسم وجهة النظر التصورية للثقافة • فهم يقولون ان الثقافة مفهوم أو مركب عقلى ثقافى ، وما يلاحظه الناس ليس الثقافة فى حد ذاته على الاطلاق ، بل هو أشكال من السلوك المتعلم الذى يمتزج بانتاجاتهم المادية • ومن هنا جردت فكرة الثقافة •

وتبعاً لما يذهب اليه المذهب التصورى فان جميع الثقافة يجب أن تشرح فى نهاية المطاف بطريقة اجتماعية سيكولوجية • يقول « رالف لنتون » :

« ان الثقافة لا توجد الا فى عقول الأفراد الذين يشكلون مجتمعا ما •• انها تستمد جميع صفاتها من شخصياتهم ومن تفاعلها • فليست الثقافة هى التى تحمل العمليات الثقافية على الحدوث بل بالأحرى الناس انفسهم يتأثرون بما سبق أن فعله الآخرون فى الماضى ، فالممارسة الثقافية كالمصافحة باليدين أو شرب القهوة أو احدى النتاجات الصناعية كالطائره ، وغيرها لا تتأتى عن قوى فوق انسانية ، بل أنها تستحدث نتيجة حاجات الناس للعيش سوياً •• » •

فاذا كان صاحب النزعة التصورية يعتبر الثقافة أنماطها وهى أشياء مجردة كأشياء مادية ، فان ذلك لا يكون الا لأغراض الدراسة ، لا لأنه يعتقد أنها كينونات حقيقية • ومع هذا فان التصوريين لا يتفقون بأى حال على مدى امكان تأثير الفرد فى العمليات الثقافية • فالبعض يفسرون الأنماط الثقافية فى نهاية المطاف فى ضوء السلوك الفردى ، بينما يؤكد آخرون أن من الأسهل تفسيرها فى ضوء أنماط ثقافية أخرى • يقول « كوبير » ان الأحداث الثقافية تتكيف وفق نموذج ولكنها ليست بمقتضى طريق يمكن تتبعه الى أسباب سيكولوجية أو اجتماعية محددة •

وجهة النظر التصورية والتربية :

ان النزعة التصورية مادامت تعالج الثقافة كخاصية السلوك الانسانى لا ككينونة فى حـد ذاتها ، فانها تتفق مع وجهة النظر القائلة بأن الطفل ينبغى أن يتعلم التراث الثقافى لكى يماشى اهتماماته الخاصة ، فالواجب أن يكون فكرته من أهل الثقة فى ضوء خبرته الخاصة على شرط أن يختبر تعلمه فى مقابل تعلم الآخرين ، وبشرط أن يصل فى النهاية على صـورة موضوعية للثقافة ، ومع هـذا فالنزعة التصورية لا تقدم دعماً للقول بأن الطفل ينبغى أن يتعلم ما يقبله ذهنه ، فالثقافة فى حد ذاتها قد لا تكون حقيقة مطلقة ، ولكنها تتضمن عدداً كبيراً من أنماط السلوك التى ينبغى أن يتوافق معها الفرد بنفس الطريقة التى ينهج الآخرون وفقها ، ولذا فان عليه أن يتعلم هذه الأنماط وليس فقط ما يحبه •

والنزعة التصورية تنسجم مع المبـدأ القائل بأن التربية يمكن أن تكون أداة للاصلاح الاجتماعى ، ولكنها لا تفضى الى هـذه النتيجة ، ومما لا شك فيه أن أياً من دعاة النزعة التصورية يعلقون أملا كبيراً على المدرسـة بقدر ما يعلق أصحاب النزعة الاصلاحية الاجتماعية • ومع هـذا فان كثيراً من أصحاب النزعة التصورية سوف يوافقون على أنه برغم أن المدرسة قد لا تكون قادرة على التغيير الثقافى ، فانها تستطيع أن تفعل الكثير لخلق جـو من الرأى المؤدى الى التغيير وهو جـو يكون ضرورياً اذا أتيح للأفراد المحددين أن يجدوا مقلدين لهم ، وبذا فانهم يدخلون أنماطاً ثقافية جديدة ودائمة •

وجهة النظر الواقعية للثقافة :

هناك قليل من أصحاب النظريات الثقافية يؤكدون أن الثقافة مفهوم وحقيقة فى نفس الوقت ، فالثقافة عندهم تجريد بمعنى أنها لا يمكن ملاحظة مقدماتها أو الأنماط المكونة لها •

ان الثقافة فى حد ذاتها مركب عقلى بمعنى أنها ليست كينونة قابلة

للملاحظة • ولكن الثقافة بمعنى آخر حقيقة واقعة ، وذلك أننا حتى اذا كنا لا نستطيع ملاحظتها برمتها فى وقت واحد ، فانها لا تختلف فى هذا الاعتبار عن الكينونات الأخرى ، شأنها شأن النظام الشمسى الذى لا نناقش حقيقته •

ويتفق الواقعيون والتصوريون على نبذ الحتمية الثقافية الكاملة • وعلى الرغم من أن الأحداث الماضية والحاضرة تحدد ما يستطيع الأعضاء فى ثقافة ما عمله فى أية لحظة معينة فان الثقافات لا تتبع منطقاً متصلباً من ذوات أنفسها •

ذلك أن السبب المباشر للتغير الاجتماعى هو سوء التكيف الفردى ، ففى أوقات الاستياء المنتشر على نطاق واسع يكون لقلة من الأفراد المبتكرين أن يستحدثوا أنماطا ثقافية جديدة سرعان ما يتقبلها الآخرون • وبذا فان التغير الاجتماعى يرتد فى أصله الى التوترات والاستياءات التى يحس بها أفراد معينون ، وعندما يكون عدم الاستقرار شديداً بدرجة كافية أيضاً فان أنماطاً جديدة تنشأ لدى أفراد قليلين مبتكرين ويقرها المجتمع بأسره تدريجيا •

النظرة الواقعية والتربية :

تقترب النظرة الواقعية للثقافة من مدارس الفكر التربوى التى تعتقد فى تكييف الطفل لواقع موضوعى سواء أكان واقعاً طبيعياً أم ثقافياً ، وذلك بأن تغرس فى الذهن معرفة وقيما ومهارات معينة تكون الثقافة قد اختارتها بالفعل • والواقعية تؤكد أكثر مما تؤكد التصورية على المطالبة بنظام تربوى يعمل على تدريب الناس على الحكم وعلى تغيير ثقافتهم تبعاً لقيمها الأساسية •

ويريد كثير من التقليديين التربويين التوصل الى هذه الغاية بأن ينشئوا الصغار على حقائق وقيم يفترض أنها دائمة ، ويدعو مربون تقليديون آخرون الى التدريب العملى الذى يعتبر ضرورياً للناشئة اذا

ما أريد لهم أن يختاروا تلك الأهداف التى تسمح بها حالة الثقافة ، واذا ما أريد لهم أن يستخدموا قوانين الثقافة بقدر معرفتها حتى يحققوا مثل تلك الأهداف • ويجب أن يكون التغيير بتعبير آخر تطورياً وليس ثورياً أى أنه ينبغى أن يستهدى بالفروق الأساسية للثقافة •

خصـائص الثقافـة :

تتميز الثقافة بعدة خصائص من أهمها :

١ ــ الثقافة عضوية وفوق عضوية فى وقت واحد فهى عضوية فى أنها متأصلة بصفة جوهرية فى الكائن الحى الانسانى ، ذلك أنه بدون أن يعمل الناس ويفكروا ويحسوا ويقوموا بصنع النتاجات الصناعية ، لا يمكن قيام ثقافة على الاطلاق • والثقافة فوق عضوية بمعنى أنها تعمر بعـد أجيال بعينها ، وبمعنى أن مضمونها هـو الى حـد أبعد نتاج للمجتمع الانسانى أكثر من أن يكون نتاجاً لبيولوجية الانسان •

٢ ــ والثقافة علنية ومستخفية فى نفس الوقت ، فهى علنية فى تلك الأعمال والنتاجات الصناعية كالمنازل والملابس وأشكال الحديث التى يمكن مشاهدتها بطريق مباشر • وهى مستخفية فى تلك الجوانب كموقفها المتضمن تجـاه الطبيعـة وعالم الروح وهـو ما يجب استنتاجـه مما يقولـه أفراد المجتمع ويفعلونه •

٣ ــ والثقافة واضحة ومضمرة •• وتتكون الثقافة الصريحة من جميع الأساليب السلوكية كقيادة أحدى السيارات وتكوين علاقة حب والمشاركة فى لعبـة الباسبول ، تلك التى يمكن أن يصفها بسهولـة أولئك الذين يمارسونها • أما الثقافة المضمرة فانها تتضمن تلك الأشياء التى يأخذها الناس على علاتها تقريباً والتى لا يستطيعون تفسيرها بسهولة • فمثلا جميع الراشدين العقلاء يستطيعون التحدث بلغة ثقافتهم ، ولكن قليلا منهم يستطيعون تفسير نحوها وبناء جملها بأى تفصيل •

٤ — والثقافة مثالية وواقعة ، فالثقافة المثالية تشتمل على الطرق التي يعتقد الناس أن الواجب عليهم السلوك وفقها ، أو التي قد يرغبون في انتاجها أو التي يعتقدون أن من الواجب عليهم السلوك بمقتضاها . أما الثقافة الواقعة ناتيا تشكل من سلوكهم الفعلى .. وفى الثقافات التي تجتاز تغيراً سريعاً فان الفاصل بين الثقافة المثالية والثقافة الواقعة آخذ بالتأكيد فى الاتساع ، ذلك أنه كقاعدة عامة نجد أن الظروف المتبدلة وبخاصة التكنولوجيا المتغيرة سرعان ما تفوق فى سرعتها المثل العليا . قارن بين مثلنا الأعلى المتعلق « بالفردية الفجة » وبين السيطرة الفعلية للاقتصاد بواسطة عدد قليل نسبياً من الشركات الكبيرة .

٥ — والثقافة ثابتة ولكنها دائما متغيرة .. والواقع أن كل صفة من هاتين الصفتين تستلزم منطقياً الصفة الأخرى ، ذلك أن التغير لا يمكن أن يقاس الا فى مقابل العناصر التي تعد ثابتة نسبياً ، ولا يمكن قياس الثبات الا فى مقابل تلك العناصر التي تتغير بسرعة أكبر . وبعض الثقافات أكثر مرونة من غيرها ويمكن أن تتوافق مع درجة أكبر سرعة من التغير دون أن تصاب بالتحلل . وبالاضافة الى هذا فان احدى الثقافات قد تكون أكثر تقبلا للتغير فى بعض الاعتبارات عنها فى اعتبارات أخرى ففى الثقافات الغربية فان التكنولوجيا مثلا تتغير بشكل أسرع من تغير القيم .. ومع هذا فلا القيم ولا الأيديولوجية تظل ثابتة نسبية وشاملة فهى نسبية لأنها تختلف باختلاف الزمان والمكان وتختلف من مجتمع لآخر ومن عصر لعصر وهى شاملة لأنها تنظم المجتمع الانسانى برمته .

وسنفصل الكلام عن نسبية الثقافة وشمولها وتغيرها فى السطور التاليـــة :

(أ) النسبية الثقافيــة :

أن مضمون النسبية الثقافية هى أن كل ثقافة فريدة فى بابها ، ويجب لذلك أن تحلل فى حد ذاتها . والمقارنة المستعرضة قد تكشف عن أوجه شبه بين ثقافات معينة ولكن ليست هناك صفات مشتركة فيما بينها جميعاً بالضرورة ، وبذا يكون التصنيف الشامل صعباً الى حد بعيد وربما يكون

مستحيلا ، وتتطلب النسبية الثقافية أيضاً أن تكون الطبيعة الانسانية مرنة فى ضوء الزمان والمكان ، فاذا لم يكن ذلك كذلك اذن يكـون لجميع الثقافات ملامح مشتركة فيما بينها •

وقد تشكلت النسبية الثقافية بشكل واضح على يد « فرانزبوس » وعلى يد المدرسة الواقعية بقصد دحض الاعتقاد السائد فى القرن التاسع عشر القائل بطريق عام وحيد للتطور الثقافى • وتبعاً « لبوس » فكل ثقافة هى فريدة فى بابها لأنها جزئياً نتاج الظروف التاريخية غير المتواترة ، ولقد برهنت « روث بنيديكث » فيما بعد على أن كل ثقافة هي فريدة فى بابها وأنها التعبير الوحيد والصحيح عن الامكانيات الانسانية ، ومن ثم فليس ثمـة معيار شامل للممارسة الثقافية • وأصحاب النزعة الوظيفية كانوا أيضاً نسبيين فى منافحتهم بأن أحد العناصر الثقافية ينبغى ألا يحـكم عليه الا بما يسهم به فى رفع مكانة ثقافته الخاصـة وليس فى ضوء معايير مستمدة من ثقافات أخرى •

والنسبية الثقافية هى أحد أشكال النسبية الخلقية ، ذلك أنها تتطلب أن تكون القيم الخلقية غير صحيحة الا بالنسبة للثقافة التى نؤمن بها • فهى تعنى مثلا أنه ليس لنا الحق فى نقد عادات الشعوب الأخرى ، لأننا بذلك نكون قد امتددنا بقيمنا الخاصة خارج السياق الوحيد الذى تختص به •• والميزة الكبرى فى هذا النوع من النسبية الخلقية هى أنها تجعلنا متسامحين تجاه الثقافات الأخرى ولا نصر على البت فى أمورها باسم قيمنا الخاصة ، ينبغى أن نراعى الشريعة الخلقية لثقافتنا بينما نحترم حق الشعب الآخر فى مراعاة شرائعه الخاصـة •

ومع هذا فان النسبية الثقافية تخلق أيضاً مشكلة خلقية خاصة بها • فهل لنا أن نتقبل أى عرف باعتبار أن له ما يبرره ، بغض النظر عن مدى مقتنا له ، طالمـا أنه يشكل جزءاً متكاملا فى ثقافة أخرى ؟ أليس لنا الحق أن ننعى على الابادة الجماعية وأكل لحم البشر والرق والتعذيب الجسمى لمجرد أنها تمارس بواسطة شعوب أخرى ، لقـد عرف عن النسبيين

المحترفين بنقدهم لمارسات كان عليهم من الناحية النظرية التسامح بازائها • وقلة من المتحررين فى احدى الثقافات ينعون بعض ممارسات الثقافات الأخرى كالتمييز العنصرى مثلا •

أن النسبية تجعل ثقافة بالذات الإطار النهائى للمرجع الخلقى ، فان النسبى يرى أن الأفراد وحدهم هم الذين يحكم عليهم بسوء التكيف وليس الثقافات • وكما أشار « فروم » Fromm فان النسبى لا يستطيع أن يعترف منطقياً بأن احدى الثقافات قد تنحرف بتطور أفرادها وذلك لأنه ينكر أن هناك أية معايير للحكم على الثقافات • ان النسبة تجعل من المستحيل علينا أن نطور ثقافتنا الخاصة على أساس ثقافات آخرى نعتقد بأنها أعلى من ثقافتنا ، لأن النسبية تجعل من العبث أن نعتبر مثل هذه القيم أعلى على الاطلاق •

النسبية الثقافية والتربية :

اذا كانت كل ثقافة — كما يعتقد النسبى — فريدة فى بابها ، اذن لكل ثقافة حاجاتها الخاصة التى ينبغى أن تتشبعها التربية ، وليس من شكل واحد من أشكال التربية مناسب بشكل شامل •

واذا كان الانسان الناضج هو نتاج ثقافته أكثر من أى شىء آخر يسمى بالطبيعة الانسانية نتج عن هذا أنه ليس ثمة تربية وحيدة مناسبة للانسان فى ذاته ، بل هناك مدى من النظم التربوية المناسبة للناس بثقافاتهم المختلفة • ذلك أن الطبيعة الانسانية هى نتاج لزمانها ومكانها • وكما يقول « سيدنى هوك » :

« •• يبدو أن جوانب الطبيعة الانسانية التى تبدو ثابتة هى مجموعة من العمليات اللاشعورية التى تعد شرطاً للحياة • وعلى الرغم من أنها تؤخذ فى الاعتبار فى أى برنامج تعليمى معقول ، فانها بعيدة عن مركز الاهتمام التربوى الذى يفهم المشكلات الثقافية السائدة بالحاضر فى علاقتها بالماضى الذى تطورت عنه • وفى علاقتها بالمستقبل •• » •

ويوجه النسبيون الثقافيون انتباهنا الى قدرة الثقافات على التغير ، بانكارهم أن هناك طبيعة انسانية عامة أو مثلاً أعلى شـاملا للثقافة . فالتربية تختلف من ثقافة لأخرى ، بل أنها قد تقبل التغيير فى نطاق ثقافة واحـدة .

ان المزايا الأصلية لأى نظام تربوى وبخاصة فى تلك النظم التى عليها أن تجابه التغير تتمثل فى المرونة والرغبة فى اجراء التجارب .

ولقد يؤدى التأكيد على خاصية التغير الثقافى الى الأعتقاد فى أن التربية ذاتها يمكن أن تدخل تغيرات فى الثقافة ، وربما توجه طريق الثقافة . فاذا ما كانت الثقافة مرنة ، فان التربية لا تكون مقيدة كلية بالتراث ، بل تكون حرة بشكل معقول فى تشكيل الجيل التالى من جديد . وهكذا فان المدرسة ينبغى أن تمهد الطريق لتغيير عقلى بأن تغرس فى تلاميذها نظرة عقلية ومتطورة . وتعنى النسبية الثقافية بالنسبة للمعلم عـدم التعصب لآرائه وفرض آراء معينة على التلاميذ بدون مناقشة أو تفكير كما تعنى عدم تعصبه لثقافته القومية وتحقير الثقافات الأخرى . وينبغى أن ينمى لدى تلاميذه النظرة الموضوعية للثقافات الأخرى وأن يؤمنوا بالتطور والتغير كسنة للحياة وأن ينمى لديهم شعور الولاء والانتماء لثقافتهم القومية واحترامها ، وفى نفس الوقت يوسع نظرتهم الى هذا الانتماء ليشمل الانتماء الانسانى العالمى كما سبق أن شرحنا .

أما تجديدية « ثيودون براملد » وهى أقل نسبية من التقدمية فانها أكثر طموحاً فى أهدافها الاجتماعية . ويتهم براملد التقدمية بنسبية عقيمة للغاية لدرجة أنها ترفض اقامة الاعتبار لأية أهداف اجتماعية طويلة الأمد مهما كانت ، وكبديل لذلك فان « براملد » نفسه قد وضع مخططاً للمجتمع الجيد — وهو مخطط للعمل — كما يعتقد — ينبغى أن يقـدم بالمدارس للجيل التالى بحيث يجيزونه بعد أن يرشدوا ويحيلونه الى واقع ، وعلى الرغم من أن « براملد » يجيب على الاعتراض الذى يوجه النسبى استنتاجاً بأن « خطة اصلاحه » سوف تصبح بالية بسرعة فانه بقوله ان خطته مرنة بدرجة كافية تسمح بالتعديل بغير أن يشمل ذلك طابعها الأساسى .

(ب) شمول الثقافة :

على الرغم من أن الشمول يسلم بواقع التنوع الثقافى ، فانه مع هذا يؤكد أنه طالما أن الطبيعة الانسانية فى صيغتها الأساسية شاملة فان الثقافة يجب أيضاً أن تكون شاملة ، وقد تفسر هذه الطبيعة الانسانية الشاملة تنوع الثقافات ولكنها تفسر الملامح المشتركة فيما بينها • وهى تستدعى أيضاً ما يشـــير اليه « فروم » من أنه لا يكفى بالنسبة لنا أن نأخذ فى اعتبارنا فقط توافق الفرد لثقافته ، فالواجب علينا أيضـــاً أن نتفحص التوافق الثقافى لحاجات الانسان الموضوعية • وبتعبير آخر فان الصحة العقلية قد تكون الى حد بعيد نتاجاً للنوع الصحيح من الثقافة كما تكون نتاجا للنوع الصحيح من الأفراد :

والنوع الانسانى يتسم بالشمول •• فثمة حقائق معينة بيولوجية وسيكولوجية بالاضافة الى ظروف معينة بالحياة الاجتماعية مشتركة بين جميع الناس فى كل مكان ، وبالتالى فانها تتطلب أشكالا معينة من التعبير الثقافى • فجميع الثقافات يجب أن تلتقى مع الضرورات الشاملة للحياة الانسانية ويلخص « كاوكهوهن » هذه الضرورات بقوله :

« أن جميع الثقافات تشكل بصورة أساسية كثيراً جداً من الاجابات المتمايزة عن نفس الأسئلة التى تقدمها البيولوجية الانسانية وتعميمات الموقف الانسانى ، ويجب أن يوفر كل مجتمع طرقاً للحياة متفقاً عليهـــا ومشروعة لمعالجة بعض الظروف الشاملة مثل عجز الأطفال الصغار والحاجة الى اشباع المتطلبات البيولوجية الأولية كالغذاء والدفء ووجود أفراد من أعمار مختلفة ومن طاقات مختلفة جسمية وغير جسمية • أما أوجـــه الشبه الأساسية للبيولوجية الانسانية بالعالم كله فهى بعيدة المدى وأضخم من التباينات • وبنفس القدر هناك ضرورات معينة فى الحياة الاجتماعية بغض النظر عن المكان الذى توجـد فيه تلك الحياة أو الثقافة ، ويتطلب التعاون من أجل احراز الوجود حداً أدنى معيناً من السلوك المشترك ومن نظام مقنن للاتصال ، كما يتطلب فى الواقع قيماً مقبولة لدى الأطراف المعنية•

... ولكن ما هى بعض الخصائص الشاملة للثقافة ؟ أن روبرت ردفيلد يورد ما يأتى : أن جميع الثقافات تضع قيوداً خليقة على العنف .. وجميعها تربى احساسا بالولاء ولجميعها طرق معينة ، فى القنص وصيد السمك أو الصناعة لكسب العيش .. ولجميعها نظم تشريعية تتعلق بالأسرة تعمل على اشاعة خصائص معينة مثل دفء الاحساس نحو الآخرين والاحساس بالاعتماد المتبادل بين الناس ، ولدى جميعها تصور معين عن الكـون ومكانة الانسان فيه ، ولجميعها شريعة خلقية ، وجميعها تتسم بالابتكار لـما هو أبعد نطاقا من مجرد البقاء ، فجميعها مثلا تنخرط فى هدف ليس عملياً بحتاً كالأساطير والقصص الخرافية والصناعات اليدوية الجميلة والأغانى والرقصات وغير ذلك من أساليب جمالية للتعبير . ومن العموميات الأخرى التى تذكر كثيراً : اللغة ومجموعة من الاتجاهات نحو المشكلات الأساطية كالموت والتنظيم الاجتماعى والقانون .

ولقد رتب جورج موردوك بطريقة مدهشة عدداً كبيراً من العناصر التى يعتقد انها عامة بالنسبة لجميع الثقافات المعروفة ، بادئاً بالتصنيف حسب العمر والألعاب الرياضية والزينة الجسمية والتقويمات والتدريب على النظافة منتهياً بالطقوس الدينية وقواعد الاقامة والمفاهيم المتعلقة بالروح والتمييز حسب المكانة الاجتماعية وصنع الأدوات والحرف والتجارة والتزاور والفطام والتحكم فى الطقس :

وبناء على آسس مشابهة كهذه يقيم كل مجتمع البنيان الفوقى المتميز الثقافة . وهكذا فان حاجة انسانية واهتماماً انسانيا وحيداً قـد ينتج مجموعة كبيرة من التعبيرات الثقافية .

وتتطلب الشمولية الثقافية شمولية خلقية .. فجميع الثقافات من هـذه الزاوية تعترف بقيم معينة مشتركـة تتناسب وحاجات الطبيعة الانسانية ، يقول دافيد بيدنى :

« .. ويحتل بقاء المجتمع بالنسبة لجميع الثقافات ، الأولوية على

حياة الفرد ، وليس هناك مجتمع يتغاضى عن الخيانة أو القتل أو الاغتصاب أو غشيان المحارم • وتعترف جميع المجتمعات بحقوق وواجبات متبادلة فى الزواج وتدين التصرفات التى تهدد تماسك الأسرة •• وعلى نفس النحو فان جميع المجتمعات تعترف بالملكية الشخصية وتوفر أساليب معينة لتوزيع الفائض الاقتصادى على المحتاجين •• » •

ولا تمثل هـذه القيم مفاهيم صورية فحسب بل انها اتجاهات فعلية عامة بالنسبة لجميع الثقافات •

وسواء راعى الانسان أحـد النظم الخلفية الموضوعية أم لم يراعه فانه مفروض عليه ككائن عاقل •• وبتعبير آخر فان جميع الناس كائنات عاقلة تشترك فى الطبيعة ذاتها التى تتطلب نفس القيم للتعبير عنها فاذا ما نشروا قيماً مختلفة فان هذا لا يكون لأن طبائعهم مختلفة ، بل لأنهم لم يفوا بحق الطبيعة التى يشتركون فيها جميعاً •

شمول الثقافة والتربيـة :

تبعاً للنظرية التربوية التواترية فان الطبيعة الانسانية طبيعة شاملة • فجوهر الانسان يتمثل فى الغاية التى يحيا من أجلها ، والتى يجب أن تكون غاية دينية وعقلية وفكرية بيد أن كثيراً من الناس قد يبدون مختلفين من ثقافة الى أخرى ؛ ولكن هذه الغاية تظل على حالها •• ولذا فجميع أشكال التربية فى ظل جميع الظروف لها مثل أعلى ثابت ، سواء كان موافقاً عليه أم لا لتنمية الموهبة العقلية ، وبالتالى « لتحسين الانسان كانسان » ، ومع هذا فحيث أن القوى التى تحتك بالطبيعة الانسانية متغيرة باستمرار ، فان الوسائل المستخدمة لاحراز هذا المثل الأعلى سوف تختلف من ثقافة الى أخرى وأكثر من هـذا! فكلما زادت معرفتنا عن الطبيعة وكلما زدنا من دراستنا لها زاد علمنا ، والوسائل أيضاً سوف تتحسن •

ويجب على التربيـة أن تركز على الصفات العقلية والفكرية التى

يشارك فيها جميع الناس وليس على الحاجات والاهتمامات التى يشعر بها الطفل الفرد . يقول هتشنز أنى لا أنكر حقيقة الفروق الفردية ، ولكنى انكر أنها أهم حقيقة تتعلق بالناس أو أنها الحقيقة التى ينبغى أن يقوم على أساسها أحـد النظم التعليمية . ونحن اليوم أكثر من أى وقت مضى بحاجة الى تربيـة مرسومة لتنشئة انسانية مشتركة بدلا من الانغماس فى فرديتنا ولكن لا يعنى هذا تجاهل هذه الفروق الفردية بين الأفراد .

وثمة اعتراضان موجهان الى شمول الثقافة بحاجة الى ذكرهما بصدد هذه النقطة . الاعتراض الأول أن الشمول قد يحرف الوقائع الخاصة بالثقافات المختلفة لتكييفها وفق ثقافته الشاملة . أما الاعتراض الثانى فهو أن الشمول يستخدم المعايير الخاصة بثقافته ما على الجنس البشرى ككل باعتبارها نموذجاً شاملا لنظام تربوى لا يتناسب الا لمرحلة معينة فى تطور ثقافة معينة . وحسب الشمول الثقافى يجب أن تعلم قيم خلقية وروحية معينة تعتبر مطلقة وشاملة .

الانسان يصنع الثقافة وهى تصنعه :

تعد الثقافة من صنع يدى الانسان وشرطاً للحياة الانسانيـة . فالانسان يخلق الثقافة ، ولكن الثقافة بدورها هى التى تصنع الانسان . واذا كنت تشك فى هـذا فأنظر الى طفلك . فعلى الرغم من أنه يعتمد بالكلية على الآخرين . فأن الطفل الصغير لا يكون مقيداً فى انفعالاته كما أنه يكون غير اجتماعى على الاطلاق ، وعاجزاً عن استخدام ممتلكاته . وهو ينشد الاشباع السريع ما يرضيه بسرعة حيث أنه لا يستطيع التطلع الى أى مستقبل بيد أنه يصير فيما بعد راشداً مفعماً برغبات ، وقادراً على أخذ دوره فى الحياة الخاصة بمجتمع مركب متشابك .

ومما يجعل هذا ممكناً هو التثقيف أو تشرب الثقافة .. وهى عملية يتشرب الشخص بواسطتها أنماط الفكر والتصرف والاحساس التى تشكل ثقافته . ويسلك الأطفال الذين نشأوا بين الحيوانات بطريقة مماثلة على

الرغم من أنهم اذا ما استردوا صغاراً بدرجـة كافية ، فان قدراتهم الانسانية قد يتسنى تحقيقها .. فالتثقيف وحده هـو الذى يحيل الانسان بوصفه كائناً بيولوجيا الى انسان معترف بانسانيته .

ويعمل التثقيف خلال الطفولة والشباب على ترسيخ الثقافة لأنه يغرس عادات مقبولة اجتماعياً فى الشخصية النامية . وفى الطفولة يعمل غالبا على تشجيع التغير حيث أن كثيراً من أشكال السلوك التى تستدعى التثقيف من جانب الراشد تكون على الأرجح جديدة ليس فقط بالنسبة له بل أيضاً بالنسبة للثقافة . يقول هرسكوفتش فى هذا الصدد :

ان الاختلاف بين طبيعة الخبرة التثقيفية فى السنوات الأولى من الحياة وبعدها هـو أن المدى من القبول أو الرفض الشعورى بوساطة أحـد الأفراد انما يتزايد باستمرار كلما تقدم فى العمل . وبمرور الوقت فانه يكون قد وصل الى النضج ، رجلا كان او امرأة ، وقد تكيف بحيث يتحرك بسهولة فى نطاق حدود السلوك المقبول الذى وضعته جماعته . ولذا فان أشكال السلوك الجديدة المقدمـة اليه هى بصفة أساسية تلك المتضمنة فى التغير الثقافى كالاختراعات أو المكتشفات الجديدة التى تشيع من خارج مجتمعه والتى يكون على الفرد كفرد أن « يتخذ موقفاً » وبذا يلعب دوره فى توجيه ثقافته .. وتثقيف الفرد خلال سنوات عمره المبكرة هى الوسيلة الأساسية المؤدية الى الاستقرار الثقافى ، بينما تكون العملية ، حال اعتمالها مع قوم أكثر نضجاً ، أكثر أهمية فى احداث التغيير .

ومع هذا فان هذه النقطة يمكن الامتداد بها .. ذلك أن كثيراً من تثقيف الكبار هو أيضاً نتيجة الحركة فى قطاعات أخرى من الثقافة القائمة وهى ترجع الى التغير فى المكانة الاجتماعية أو الطبقة أو المهنة .

وواضح أنه كلما كان الطفل أكثر تثقيفاً وأعمق تشرباً بعادات الثقافة كان أكثر ميلاً الى أن يكون راشداً ملتزماً . ومن ثم تظهر أهمية التدريب على الحكم المستقبل والنقدى منذ سنينه الأولى وبخاصة بمجتمع ديمقراطى.

ولقد جهزت الطبيعة الحيوان تجهيزاً تاماً للحياة ، فتنشئته لا تعدو عن الاسراع نحو الغرائز التى سبق أن حصل عليها بالفعل وبسرعة أكثر . ولكن الاستعدادات اللازمة للحياة بين الناس معقدة جداً بحيث لا يمكن نقلها بالوراثة . ويجب لذلك أن يتم تعلمها من جديد بوساطة كل جيل .. نعم ان الانســـان لديه استعدادات عامة وفجة ، ويجب أن يتعلم كيف ينميها على نحـــو مرض .

فالثقافة اذن تتخلل حياتنا المستيقظة ، وهى حتى فى نطاق يومنا فى الوضع الذى تتخذه وفى مضمون أحلامنا وحتى الطفل الصغير الذى لم يجاوز أسابيع قليلة من العمر لا يستجيب لموقف ما من جديد تماما وقليل من الخبرات الانسانية يمكن أن تفسر برمتها فى ضوء التكوين البيولوجى للشخص أو فى ضوء تاريخه أو فى ضوء حالته بالذات ، والواقع أن كل خبرة فى حياته تستحدث فى الواقع جزءاً مما اكتسبه من ثقافته .

والثقافة تشكلنا عقلياً وانفعاليا وحتى جسميا وهى تكيف حتى سماتنا الجسمية كالايماءات وتعبيرات الوجـــه وطرف المثل والجلوس والأكل والنوم ، ففى الهند تضطلع نساء القرية بأعمالهن المنزلية وهن جالسات أو وهن جاثمات على الأرض ، وحتى وقت قريب باليابان كانت النســـاء يعملن ويتزاورن وهن راكعات أو جالسات .

وتحدد الثقافة كيف نفكر وكيف ندرك وكل ثقافة هى نظام رمزى وتفرض شبكة رموزها على الواقع بحيث أن كل واحد منها يفهم هذه الحقيقة من خلال الرموز التى توفرها له ثقافته . والواقع أن الحقيقة لا توجـــد بالنسبة لنا الا الى الحد الذى تجعله الثقافة متاحاً .

الثقافة من أجل الانسان وضده :

أن الثقافة تعمل على تحرير الانسان وعلى تقييده فى نفس الوقت ، فهى تقيد حريته فى التصرف سواء من الخارج (من خلال القانون والتشريعات) أم داخلياً (من خلال العادة والضمير) حتى تخلق النظام الاجتماعى الضرورى للحياة الاجتماعية فى أية صورة • وهى تحد الانسان أيضاً لأنها لا تسمح له إلا بتنمية سوى شريحة واحدة من طاقته الكلية • والواقع أن كروبير L. Kroeker ينتهى الى النتيجة القائلة بأنه من ثقافة ترعى أكثر من ٢ ٪ أو ٣ ٪ من القدرة الابداعية لدى الانسان وبعض الثقافات تنمى النزعة الطبيعية لدى الانسان للعبادة ، وبعضها تنمى ميله الى الفن ، ومازال ثقافات أخرى تنمى قدرته على الحرب •

تحرر الثقافة الانسان بأن توفر له حلولا جاهزة لكثير من مشكلاته ، وبهذا فانها تحرر طاقاته لأهداف أكثر ابداعية • وبفضل الثقافة فاننا نعرف ما يجب توقعه من الناس الآخرين وما يتوقعونه منا •• وبفضل الثقافة فاننا نعرف اننا والناس الآخرون نستخدم نفس المعانى لنفس الأشياء •• وبفضل الثقافة فاننا نستغنى فى مناسبات لا حصر لها عن تحديد ما نعمله •• ومن الثقافة نرث طرقا متباينة التعامل مع الحياة كاللغة والدين والعلم والطب والأخلاق ، وهى الأشياء التى لم يكن بمقدورنا خلقها من خبرتنا الشخصية • وباختصار فان الثقافة تعطينا ما أسماه اليورت « بالتخطيط المرتب سلفاً للحياة » •

والثقافة تحدنا أيضاً بأن تخلق منافذ لطاقات الناس تمكنهما من أن تتحقق على نحو مرض • فهى مثلا تثرى الخبرة الانسانية بأن تمنح متعة

ترويحية وجمالية كبدائل لمجرد الرضا بالرغبات العضوية . والى حد ما فانها أيضاً تحرر الانسان من خلال الطب والتكنولوجيا من طغيان الطبيعة ومن كدح العمل المضنى . فالطباعة والبنسلين والاذاعة والطائرة والتخدير . بل وكل ما تتسع له المخترعات الطبية والتكنولوجية — قد جعلت من الممكن تحقيق قــدر من الحرية والراحــة من الألم والتعب لم يكن بوســع الفرد على الاطلاق بدون مساعدة على أن يحصل عليه . وغالباً ما يكون نفس العنصر بالثقافة عاملا على التحرير والتقييد على السواء .

الفصل السادس

التغير الثقافى والاجتماعى

سنعرض فى هذا الفصل الى الكلام أولا عن التغير الثقافى ثم نتناول بعد ذلك الكلام عن التغير الاجتماعى وعلاقته بالتربية •

التغير الثقافى :

أشرنا الى أن الثقافة ثابتة ودائمـــة التغير فى نفس الوقت • فهى ثابتة بالنسبة لبعض عناصرها مثل اللغة والقانون اذ تستمر دون تعديل كبير لمــدة طويلة من الزمن ، ومتغيرة بمعنى أن جميع عناصرها تخضع لتحول مستمر تدريجى غير واضح• ويشمل التعبير الثقافى ثلاث عمليات أساسية يعرفها علماء الانسان بأنها : عملية التأصيل ، وعملية الانتشار ، وعملية اعادة التفسير • فعملية التأصيل تعنى اكتشاف أو اختراع عناصر أصيلة فى الثقافة •• ويعنى الانتشار استعارة عناصر جديدة من ثقافات أخرى مثل تبنى التربويين للطرق الجديدة فى البلاد الأخرى ، أما اعادة التفسير فتعنى تحوير عنصر قائم لمواجهة الظروف الجديدة مثل تكييف المناهج الدراسية للتطورات العلمية الجديدة •

ولا تستجيب ثقافة ما بشكل كامل لأى تغير مهما كانت أهميته ان لم تكن ثقافة متماسكة الى حد بعيد • اذ يؤثر بعض النواحى الثقافية الأساسية ان عاجلا أو آجلا فى غالب العناصر الأخرى ، وان كان ذلك لا يعنى التأثير المتســاوى والمباشر •

أما مفهوم التخلف الثقافى فيعنى الاتجاه فى بعض النواحى الثقافية للتغير ببطء أكثر من النواحى الأخرى • ولنرى أوضح مثال للتخلف الثقافى فى العالم الغربى وهــو عدم مسايرة التقــدم التكنولوجى للقيم بمعنى

أن التقدم فى الجوانب المــادية أسبق منه فى الجوانب المعنوية للثقافة وهو ما يسميه أو جبورن بالتخلف الثقافى •

وبالرغم من الافتراض التقليدى لبعض علماء الانسان فى وجــود فاصل واضح بين تكنولوجيا المجتمع وبين قيمه إلا أن التكنولوجيا فى الحقيقة تحتويها القيم اذ ترتبط الأساليب والعمليات التكنولوجية الجديدة من خلال وظائفها بأنماط السلوك التى يرتضيها المجتمع • والسيارة مثال على قيم الحراك الاجتماعى والملكية الخاصــة وحب السرعة • ومقياس الحرارة والساعة تدلان على الاعتقاد بضرورة امكانية قياس الطبيعة وأن الحياة تحكمها قوانين ثابتة ويمكن معرفتها وأن ما يمكن ملاحظته وتكراره يعتبر من الأشياء الهامة •

وهكذا يتراءى لنا نظامان من القيم الثقافية التى قد تتفق معاً أو لا تتفق أحدهما تغذية المبتكرات التكنولوجية والآخر تغذية محصلة القيم المستقرة (ولا يعتبر الثانى دائماً من المبتكرات التكنولوجية ، وان كان دون شك صادراً نسبيا عن تلك المبتكرات فى المــاضى) واذا كانت القيم التى يعبر عنها التغير التكنولوجى تتمشى مع القيم المستقرة فان الثقافة ستتكيف مع التغيرات بسهولة تامة مهما كانت سرعة هــذا التغير • ولهذا فان التغيرات التكنولوجية ليست هى المتسببة فى الخلل الثقافى وانمــا السبب هو مدى ما يشمل من هذا التغير من قيم جديدة متصارعة •

وكلما زاد تماسك الثقافة ازداد تداخل وتماسك تكنولوجيتها مــع قيمها • أما فى الثقافات الأقل تماسكاً عامة فتتمكن بتكنولوجيا من التخلص من قيود نظام القيم المستقرة •• وهكذا تظهر لنا فى الأزمنة الأولى فى المجتمعات قيماً ثقافية متمثلة فى التكنولوجيا التى يطبقها المجتمع •• ومن أمثلة ذلك نجد أن الزراعة عند هنود مايا Maya ليست فقط وسيلة لتوفير الغذاء ولكنها طريقة لعبادة الآلهة • ويبنى الهندى قبل بذر الحبوب مذبحاً فى الحقل حيث يؤدى فيه الصلاة •• وهكذا أصبح الحقل نوعاً من أنواع

المعابد يحظر تدنيسه بلغو الحديث ، وهكذا نجد الزراعة انما هى نوع من العقد الدائم بين الآلهة والناس تهب بمقتضاه الآلهة الناس ثمار الأرض مقابل الورع والقرابين • ولا ينطبق ذلك على خط التجميع فى الانتاج الحديث اذ يتم فى ظله رفض واضح لكثير من القيم الثقافية وأهمها الايمان بأن الفرد هو هدف فى ذاته • ففى المصنع الحديث نجد أن العامل قطعة يمكن استبدالها ، ووسيلة لغاية هى الانتاج •

وقد سبق أن ذكرت أن التربية حالة ضرورية للاستمرار الثقافى •• وهى أيضاً وسيلة هامة للتعاون الواعى مع التغير الثقافى • وهكذا فان احدى الوسائل التى يتبعها المجتمع لواجهة التغيرات هى أن يقوم بتعليم الجيل التراث الثقافى فى مناهج المدرسة • وللدخول لهذه الغاية يعيد المعلمون تفسير المعرفة القديمة والقيم لمواجهة المواقف الجديدة • ومن أمثلة ذلك أننا منذ تحطيم الذرة لم نعد ندرس الطبيعة النيوتونية فى صورة مجردة • وبالاضافة الى ذلك أدخلت معرفة ومهارات جديدة الى المنهج كما تم هجر مهارات أخرى قديمة •• ومثال ذلك : التخفف فى المدارس الغربية من دراسة اللاتينية واليونانية واهتمام المدرسة بالتدريب المهنى لمواجهة طلب الصناعة المتزايد على العمال المهرة واتجهت من خلال تركيزها على العلم الطبيعى لتشجيع مزيد من المزاج الفكرى والتجريبى •

وقد تتجه الثقافة كذلك للتمهيد للمستقبل بغرس بعض المعلومات فى الشباب والاتجاهات والمهارات المعدة لمواجهة مواقف نوعية متوقعة •

ولو افترضنا أنه بامكاننا استخدام التربية للمساهمة فى التغير الثقافى فهل يمكننا استخدام التربية للتأثير والتحكم فى هذا التغير ؟ لقد أجاب النظريون التربويون المعاصرين على هذا السؤال بطرق ثلاثة • فلنفحص كل اجابة على حدة ونرى الى أى حد يستمد كل منها مساندة من علم الانسان •

وجهة النظر التقدمية :

تقدم التربية التقدمية طريقاً وسطاً بين الرأيين القائلين بأن التغير الثقافي يعتمد كلية على التغير الاجتماعي وأن التربية يمكن أن تصلح من شأنها وشأن المجتمع دون أن تتعاون بالضرورة مع القوى الاجتماعية بالرغم من عجز التربية عن تحديد اتجاه التغير الاجتماعي لأنها عاجزة عن الصمود ضد القوى الثقافية المتضاربة فانها قادرة على تطوير عقلية قادرة على مواجهة التغير حال حدوثه بمعنى الا أنها تربى الأطفال حتى يستجيبوا للتغير بذكاء • وهكذا بهذه الطريقة تحسين أحوال المجتمع ذاتياً دون ما حاجة للمعلمين لاقناع الشباب بالتغيرات النوعية التى يؤمن المدرسون بأنها تغيرات مرغوبة • وهكذا يجب أن يدرس الأطفال ويعالجوا المواقف النابعة من الحياة الواقعية ويكتشفون بأنفسهم فيها مشكلات أصيلة •• ومن هذه التجربة يكتسبون الاتجاهات الفكرية والعاطفية اللازمة ، وكذلك الأساليب الفنية العملية المتنوعة التى تمكنهم عموماً من التعامل مع التغيرات •• ونجد مثل هذه المواقف عند دراسة المشاكل المعاصرة بوجه عام من خلال العلوم الاجتماعية ، ولا يقدم التربوى التقدمى مقترحاته الذاتية لحل المشاكل للأطفال حتى يناقشوها ولكن يسمح لهم باستنتاج تلك الحلول وفقاً لما لديهم من قيم •

ويرفض التربوى التقدمى أية مشروعات لاستخدام المدرسة لخدمة برنامج الاصلاح الاجتماعى معتقداً أن مثل هذه الوظيفة المضافة للمدرسة تنتهك الحرية الفكرية للطفل وبهذا تحد من نموه ، كما أنه يعارض أى محاولة لتحديد ما يجب أن يكون عليه المجتمع الصالح على أساس أن المستقبل غير مضمون • كما يدعى أن فلسفته فى التربية أكثر الفلسفات ديمقراطية ، ولهذا يؤيد المجتمع الذى يخطط ذاتياً وفقاً لما نشأ عليه بدلا من المجتمع الذى يخطط له مسبقاً •

وأغلب الظن أنه لم يساند حتى الآن أى من علماء الانسان النظرة التقدمية حول مسئولية المدرسة فيما يتعلق بالتغير الاجتماعى • وقد تبدو

الفكرة القائلة بواجب المدرسة المباشرة فى غرس العقلية التى تتمشى مع التغير منسجمة مع آراء بعض علماء الانسان مثل أنتونى ف . س . والاس الذى يعتقد أن التغير السريع قد لا يكون ضاراً نفسيا وان نشأت عنه أنماط متنوعة من الشخصية . وهذه النظرة غريبة بالضرورة عما ينادى به علماء الانسان من أن التغير السريع يميل الى زعزعة الشخصية .

وجهة نظر المحافظين :

ان المدرسة عند المعلمين المحافظين لا تستطيع فرض سرعة معينة للتغير الاجتماعى دونما افساد وظيفتها الحقيقية وهى ممارسة الفكر . أن المدرسة ليست مجرد هيئة اصلاحية ولكن منظمة تعليمية .. ولما كان التحول الاجتماعى يتم على أيدى الأفراد وليس العكس لهذا فان الطريق الحقيقى لاصلاح المجتمع هو تطوير الأفراد داخله .

ومن هذه النظرة نرى أن المدرسة مشغولة عن فرض كل ما يستحق الاهتمام على الطالب فى التراث الثقافى الدائم ولتكيفه مع المجتمع كما هو فى وضعه الحالى . فاذا ما تحولت المدرسة لمشروع اصلاحى ثقافى فانها تعد الطالب للحياة فى وسط لن يتحقق أبداً بدلا من تكييفه للظروف التى سيكسب تحتها عيشه .

زد على ذلك أن طالب المدرسة الثانوية يفتقر للتجربة أو الجدية التى تمكنه من تقدير مشاكل الاصلاح الاجتماعى والثقافى . كما لا يجدى أن نتوقع منه رأياً فى المشاكل الثقافية المعاصرة طبقاً لما لديه من قيم ، ولا يرجع ذلك الى قصور فى تلك القيم فحسب ولكن لأن مثل هذه المشاكل يجب أن تبحث على ضوء القيم الأساسية للثقافة وهى جزء ضرورى من تراثها ، ومن هنا فانها موضوع لا يناسب المناظرات المدرسية .

كما أن جعل المدرسة هيئة اصلاحية قد يجعلها تقع بين أيدى الجماعات المتنافسة ذات المصالح . وقد تنحدر المدرسة الى ما يشبه الثقافة السياسية

تحت الضغط المستمر لتقديم جميع الاتجاهات والبرامج السياسية التى يفسدها التعصب ، ويقول هتشنز فى ذلك :

« .. اذا سمح بامكان احداث الاصلاحات الاجتماعية من خلال المدرسة التى يميل اليها المرء ، فيجب أن يسمح بامكانية السماح الحصول على الاصلاحات الاجتماعية التى يكرهها المرء .. وسيعتمد ما يحدث على شعبية عديد من المصلحين وطرافة قضاياهم وما يمارسونه من ضغوط على النظام التربوى .. » .

وجهة نظر التجديدية :

تؤمن التجديدية بأن المعلمين ذاتهم يجب أن يعيدوا بناء المجتمع من خلال تعليم الشباب برنامجاً للاصلاح الاجتماعى الفورى الشامل والمفصل ، ويدعى هذا المذهب أنه يعالج ثلاثة مثالب لدى المذهب التقدمى : الافتقار للأهداف ، وعدم تأكد الفردية ، والتقليل من ضرر العقبات الثقافية على التغير الثقافى .

يقول تيودور براملد ان مذهب التقدمية يفشل فى عرض خطوط محددة للحركة الاجتماعية ، ويرجع ذلك جزئياً لأن العملية تحوز اعجابه بدلا من الأهداف الفكرية لأنه يؤمن بأن عمومية التغيير تبرر أى شكل من الالتزام بأهداف نوعية طويلة الأجل . كما يقول ان مبدأ التقدمية يرى أن تتولى المدرسة تحسين الذكاء الفردى .. كما يصر أنصار التقدمية على ضرورة استخدام هذا الذكاء استخداماً تعاونياً وان لم يحددوا الأهداف التى تكون محل هذا التعاون بين الناس .. ويعلن براملد أن مذهب التقدمية يسىء فهم المجتمع كما لو أنه يجمع للأفراد ويهمل الطبيعة العليا للفرد فى كثير من القوى والمنظمات مثل الطبقات الاجتماعية الاقتصادية والوسائل الجماهيرية والجماعات الضاغطة وبقية مراكز القوى الأخرى فى المجتمع . كما يقلل من أثر ما يحدث من نماذج ثقافية ، وبهذا يبالغ فى تأكيد دورة التاريخ وفرض التغير دون تخطيط وحتمية التقدم .

كما لا يدرك المبدأ ضرورة التخطيط المسبق الفكرى للتغيرات الاجتماعية العريضة وأن يتم ذلك باستخدام جميع الموارد المتاحة •

ويرى براملد أنه يتحتم على المدرسة اقناع تلاميذها بأن برنامج مذهب التجديد هو برنامج صحيح وعاجل على أن يتم ذلك بطريقة ديمقراطية والا أنكرت مبدأها الذى تنادى به وهو الديمقراطية • كما يجب أن يشجع المدرس تلاميذه لبحث ما يؤيد وما يعارض مذهب التجديد وأن يقدم المقترحات البديلة عنه بدقة ، كما يسمح للأطفال بمناقشة أفكارهم على الملأ ، وأن يترك القرار الأخير بقبول أو رفض هذا المذهب الى التلاميذ ذاتهم أو كما يقول براملد :

« •• اننا مدرسون ومواطنون لنا معتقدات والتزامات وانحيازات نعتقد أنها منيعة ولها امكانية الدفاع عنها • ولا نرجو أن نعرضها فى ميدان عام أو ندعو لمناقشتها كلا على حدة بحرية تامة فحسب بل نعمل على قبولها بأكبر أغلبية ممكنة •• » •

الا أنه يؤمن أن برنامج التجديد سينال قبول التلميذ بسبب فضائله •

لقد نال مذهب التجديد مزيداً من الاهتمام وقليلا من التأييد • لقد انتقد على أساس طموحه البالغ ، وأنه رسم المستقبل فى مثل هذا التفصيل ، ويرى علماء الانسان أنه من المتعذر على التربية أن توجه القوى الاجتماعية والثقافية • وتعلن روث بنيدكت مثلا أن التربية لا تحفز التغير السريع لأن التغير نتج من عوامل ثقافية أعمق وأوسع انتشاراً من التربية ذاتها •

وتنبع مشاكلنا فى نشر الثقافة من سرعة التغيرات الاجتماعية ولا يمكن لأى أسلوب فى التربية أن يمنع ذلك ••• أما النقاد الذين يلومون التربية على التغيرات التى تسوؤهم فى ثقافتنا ، فانهم يجعلون من النظام التربوى كبش الفداء للتغيرات الواسعة فى بناء المجتمع العصرى وهو ما لم يأخذونه فى الحسبان •

ويناقش لويد وارنر ذلك ويقول ان التربية يجب أن تعكس بالضرورة الظروف الاجتماعية السائدة وإلا فشلت فى واجبها فى تكييف جيل المستقبل للوسط الاجتماعى والثقافى الذى يتحتم عليه العيش فى ظله ، ومهما كانت المثاليات التى تفرضها المدرسة نبيلة فانها قد تضر الطفل اذا كانت غريبة عن هـذا الوسط يعنى ضرورة مناسبة التربية للتغير الاجتماعى •

والواقع أن التغير الثقافى يحدث نتيجـة لعوامل كثيرة فى مقدمتها سرعة الانتشار الثقافى نتيجة التقدم الهائل فى وسائل اتصال بين العالم يضاف الى ذلك تزايد انفتاح المجتمعات بعضها على بعض وتزايد الاعتماد المتبادل للشعوب فى سعيها الحثيث نحو النمو والتقدم • وتساعد وسائل التكنولوجيا المـادية الحديثة على احداث تغييرات اجتماعية بعيدة المدى ، كما أن المخترعات الحديثة أيضاً لا تقل أهمية فى ذلك • ويرتبط الكلام عن المخترعات بالكلام عن المخترعين والمبتكرين باعتبارهم صناع التقدم •

ان الاكتشاف والاختراع هما المنطلقان الواضحان لأية دراسة للنمو والتغير الثقافى اذ أنه لا يمكن اضافة عناصر جديدة للمحتوى الكلى لثقافة الانسان الا عن طريق هاتين العمليتين ويميز رالف لنتون بين مفهوم كل من الاكتشاف والأختراع فيقـول ان الأكتشاف اضافة للمعرفة فى حين آن الاختراع هـو تطبيق جديد للمعرفة ويضرب مثلا على ذلك بطفل يشد لأول مرة ذيل قطة فتخدشه فيتعلم الطفل من ذلك أن القطة تخدش اذا شـد ذيلها هذه المعرفة الجديدة تمثل اكتشافا بالنسبة للطفل • أما اذا حدث بعد ذلك أن الطفل رأى شخصا آخر يحمل قطة وأراد أن تخدش القطة هذا الشخص فيقوم بشد ذيلها فتخدش القطة حاملها عندئذ يكون ذلك اختراعا بالنسبة للطفل لأنه طبق المعرفة التى سبق له أن تعلمها فى تحقيق هدف معين (١) •

---

(١) رالف لنتون : دراسة الانسان — مرجع سابق ص ٤٠٤

ويمثل المخترعون طلائع التقدم الثقافى الذين استطاعوا أن يدركوا قبل غيرهم الاحتياجات الثقافية لمجتمعهم وأن يحاولوا ايجاد الحلول لها • بيد أن محتوى الثقافة التى يعمل فيها المخترع تفرض من جانبها دائمـا حدوداً على ممارسة المخترع لقدراته الابداعية • وهذا لا ينطبق على المخترعات الالية فحسب بل على الاختراعات فى جميع الميادين الأخرى أيضا فعباقرة الرياضيات على سبيل المثال لا يستطيعون مواصلة السير إلا من النقطة التى بلغتها المعرفة الرياضية فى ثقافتهم • ولو ولد اينشتاين فى قبيلة بدائية انحصرت معرفتها الرياضية فى العد من واحد الى ثلاثة لمـا كان باستطاعته كما يبدو أن يتوصل الى حقائق رياضية أكثر من نظام عشرى مبنى على العد علىأصابع اليد والقدم حتى لو كرس حياته كلها للبحوث الرياضية • وكذلك الحال بالنسبة للمصلحين الذين يحاولون ايجاد أنظمة جديدة لمجتمعهم فلا يسعهم الا أن يبنوا أنظمتهم الجديدة بين العناصر التى تعرفوا عليها ضمن ثقافتهم (١) •

وهكذا فان الثقافة التى يعمل فى ظلها أى مخترع أو مبتكر توجـه جهوده وتحدد امكانياته وتقرر ما أذا كانت مخترعاته ستحظى بقبـول المجتمع أم لا ؟

وهناك نقطة أخرى تتعلق بالتغير الثقافى هى ما يسمى بالامتصاص الثقافى أو التشرب الثقافى أو الاستعارة الثقافية • ويقصد بذلك قدرة أى ثقافة على امتصاص عناصر ثقافية مناسبة لها من ثقافة أخرى • ذلك أن النحو النسبى السريع للثقافة البشرية ككل والثقافات الاقليمية أيضـا بدرجات متفاوتة يعود الى قدرة المجتمعات المختلفة على اقتباس العناصر المناسبة من الثقافات الأخرى ودمجها فى ثقافاتها الخاصة • ومع أن عملية الامتصاص الثقافى من ثقافة لأخرى تخضع لشروط تنظمها من أهمها مناسبة العناصر المستعارة فانها تعتبر عملية هامة فى نمو وتقدم أى ثقافة •

---

(١) رالف لنتون : مرجع سابق ص ٤٢١

ولو أن كل جماعة بشرية تركت وحدها لتسير قدما فى تطورها بجهودها الخاصة دون مساعدة غيرها لكان تقدمها بطيئا جدا • وهكذا يصبح الاعتماد المتبادل للثقافات المختلفة عاملا هاماً فى تقدمها • ومن خلاله استطاعت البشرية أن تجمع قدراتها الابداعية وأن تنهل من معينها المشترك • فعن طريق الامتصاص الثقافى أو الاستعارة الثقافية يمكن لاختراع ظهر فى مجتمع ما وحظى بقبوله فى عهد ما أن ينتقل الى حلقة من الثقافات تظل تتسع وتنتشر حتى تعم البشرية فى غضون بضعة قرون (١) •

وفى المجتمعات المنعزلة أو المنغلقة على نفسها تكون قدرتها على النمو الثقافى محدودة جداً بل وقلما تهب عليها رياح التغيير • ويصبح مثل هذه المجتمعات أشبه ما يكون بأهل الكهف فى سباتهم غارقون والعالم يتقدم ويتغير من حـــولهم • وهناك أمثلة كثيرة على مجتمعات تخلفت ثقافتها لانعزالها عن ركب الحضارة العالمية •

ويمكن أن نضرب مثلا من تاريخ حضارتنا العربية • فقد بلغت هذه الحضارة قمة مجدها بانفتاحها على الحضـــارات والثقافات الأخـــرى وكانت فى حينها حضـــارة عالمية تشـــع بنورها وفى كل مكان فى الشرق والغرب على الســـواء •

ولكن عندما انقلبت الآية وانتهت الأمور بالعالم العربى الى الانعزال والانغلاق فى ظل الحكم التركى تجمـــد الفكر العربى ونضب معين الثقافة العربية ووصل العالم العربى الى حالة من الركود الثقافى • لا يحســـد عليها ومازال يعانى منها حتى الآن •

ومع نشاط الحركات الاصلاحية من داخل العالم العربى الذى تمثل أولا فى الحركة السلفية التى قادها محمد بن عبد الوهاب فى السعودية

---

(١) رالف لينتون : مرجع سابق ٤٢٧ •

وتبعه آخرون مثل جمال الدين الأفغانى والشيخ الإمـام محمد عبده والشيخ رفاعة الطهطاوى بدأ تجديد الفكر العربى الاسلامى ونفض غبار المـاضى عن الثقافة الاسلامية •

وكانت الحملة الفرنسية على مصر بمثابة ناقوس الخطر الذى نبه الأنظار الى الفجوة الحضارية الكبيرة التى تفصـل بين العالم العربى الأسلامى وبين الحضارة الغربية ويقدم لنا الجبرتى فى تاريخه المشهور أمثلة حية على ذلك • يصف الجبرتى حال المصريين عندما ضربهم الفرنسيون بالقنابل وكانوا لا يعرفون عنها شيئاً آنذاك فيقول الجبرتى « ولمـا نزل عليهم القنبل قالوا ياخفى الألطاف نجنا مما نخاف » • ويصف الجبرتى أيضاً دهشة علماء الأزهر عندما عرض عليهم علماء الحملة الفرنسية بعض التجارب العلمية البسيطة منها توصيل دائرة كهربية •

لقد قدرت الفجوة الثقافية بين العالم العربى والاسلامى وبين أوربا فى ذلك الحين بما يقرب من ستة قرون من الزمان استطاعت الثقافة الأوربية خلالها أن تحقق انجازات كبيرة اتسمت بها عصـور بأكملها مثل عصر الاكتشاف وعصر البخار وعصر الذرة •• وهكذا •

وعندما بدأت مصر ومعها العالم العربى تخرج من عزلتها الثقافية وتقيم جسوراً ثقافية مع العالم المتقدم من حولها بدأت الحياة تتجـدد فى أوصالها وبدأت معها حركة التجديد الثقافى فى العالم العربى الاسلامى •

ومن هذا المثال نخرج بمثال واضح هـو أن أى انغلاق ثقافى أو عزلة ثقافية يعتبر بمثابة الحكم بالموت على أى ثقافة كما أنه يتجاهل الدور الحضارى الذى لعبته الثقافة الاسلامية فى عصورها الذهبية •

ويعمل الاعتماد المتبادل للثقافات المختلفة من خلال عملية الامتصاص والانتشار الثقافى على تضافر الجهود فى دفع حركة الثقافة العالمية الى الامام فمما لا شك فيه أن زيادة عدد العقول المشتركة فى معالجة احدى

المشكلات يسرع بعملية التقدم الثقافى ولا يمكننا أن نتجاهل الدور الهام الذى لعبته وسائل الاتصال السريعة فى زيادة معدل الانتشار الثقافى بين مختلف دول العالم • وظهرت الأنظمة التى تحفظ للمخترعات سريتها مع نشرها على الملأ فى نفس الوقت وذلك من خلال نظام براءة الاختراع الذى يحفظ لصاحب الاختراع فضل السبق وكل حقوقه الأدبية والمادية • وهكذا نجد تزايد معدل الانتشار الثقافى بدرجة ملحوظة فى كل الميادين الثقافية فى كل المجتمعات المعاصرة • ويتابع كل فرد تقريبا فى المستويات المهنية والفكرية والعلمية ما يحدث فى مختلف دول العالم فى ميدانه بصورة مستمرة كجزء لا ينفصل من نموه المهنى والثقافى •

ويقدم لنا رالف لنتون مثالا طريفاً على الاعتماد المتبادل للثقافات فى مختلف المجتمعات ويضرب مثالا من واقع الثقافة الأمريكية وان كان يصدق بالطبع على ثقافات أخرى فيقول :

« يستيقظ المواطن الأمريكى الميسور الحال من النوم ليجد نفسه فى سرير صنع على غرار نموذج نشأ فى الأصل فى الشرق الأدنى ثم أدخلت عليه تعديلات فى أوربا الشمالية قبل نقله الى أمريكا ثم يرد عن جسمه ما تدثر به من غطاء مصنوع من القطن الذى نشأت زراعته فى الأصل فى الهند أو من الكتان الذى نشأ فى الشرق الأدنى أو من صوف الأغنام التى ربيت فى الأصل أيضاً فى الشرق الأدنى أو من الحرير الذى اكتشف استعماله فى الصين • أما طرق غزل هذه المواد وحياكتها فقد اخترعت كلها فى الشرق الأدنى • ثم يضع صاحبنا قدمه فى شبشب اخترعه الهنود فى مناطق الغابات الشرقية ويتوجه الى الحمام الذى تمثله تجهيزاته الثابتة مزيجا من مخترعات أمريكية وأوربية تعود كلها الى عهد متأخر •

وفى طريقه الى الفطور يقف ليبتاع صحيفة ويدفع ثمنها على شكل عملة اخترعها فى الأصل الليديون فى آسيا الصغرى • وفى المطعم يصادف مجموعة جديدة كاملة من عناصر اقتبست كلها من ثقافات المجتمعات

الأخرى . فالصحن الذى يأكل منه مصنوع من الخزف الذى اخترعه الصينيون والسكين مصنوع من الصلب إخترع فى الأصل فى جنوب الهند والشوكة اختراع إيطالى ظهر فى القرون الوسطى والملعقة مقتبسة من أحد الأشكال الرومانية القديمة . ويبدأ فطوره بتناول برتقالة من شرق البحر الأبيض أو قطعة من الشمام من ايران أو ربما قطعة من البطيخ الافريقى » وأثناء الفطور يشرب القهوة وهى من نبات ظهر فى الأصل فى أثيوبيا .. ويتناول بعض الكعك أو الفطير الذى تطورت أساليب صناعته فى اسكندينافيا من القمح الذى طورت زراعته فى الأصل آسيا الصغرى .. وبعد الفطور .. يطالع صحيفة على شكل حروف اخترعها قدماء الساميين أما الورق الذى طبعت عليه فقد اخترع فى الصين بينما اخترعت عملية الطباعة فى ألمانيا .. وهكذا (١) .

ويستند الانتشار الثقافى على عدة أسس ومبادىء من أهمها عنصر الاحتكاك والوقت . فانتشار أى عنصر ثقافى من ثقافة لأخرى يتطلب احتكاك الثقافتين ببعضهما كما يتطلب الوقت الذى يسمح بانتقال العنصر الثقافى من ثقافة لأخرى . ولكن ليس من الضرورى أن ينتقل العنصر الثقافى من ثقافة لأخرى كما هو وانما قد يطرأ عليه التعديل أو التحوير بما يتناسب مع متطلبات واحتياجات الثقافة الناقلة .

وقد يتم الانتشار الثقافى من خلال الاحتكاك والوقت بطريقة طبيعية تلقائية دون فرض بالقوة من جانب سلطة خارجية أو داخلية كما حدث فى اليابان مثلا فى استعارتها لكثير من ثقافة الصين حتى الأبجدية استعارتها اليابان من الصين رغم اختلاف اللغتين فكانت اليابان فى يوم ما تعتبر امتداداً ثقافيا للصين .

---

(١) رالف لنتون : مرجع سابق ص ٤٢٩ — ٤٣١ .

وقد يحدث الانتشار الثقافى بالاحتكاك والوقت بفعل قوة خارجية مستوطنة وفى هذه الحالة اذا تميزت هذه القوة الخارجية بالغلبة العددية والتفوق الثقافى فانها تفرض ثقافتها على الثقافة المحلية . وهذا ما حدث فى الدنيا الجديدة أعنى الأمريكتين . اذ أن المهاجرين من البيض قد استطاعوا أن يفرضوا ثقافتهم تحت عنصر الاحتكاك والوقت وتوفر الغلبة العددية والتفوق الثقافى . وهذا ما حدث أيضاً فى استراليا ونيوزيلندا وغيرها من بقاع العالم حيث ذابت الثقافة المحلية فى غمار وخضم الثقافة الوافدة .

أما اذا كانت القوة الخارجية غير متوطنة أى أنها تقيم بصفة مؤقتة فانها تستطيع أن تفرض بعض العناصر الثقافية على المجتمع وقد يتشرب المجتمع بعضها بصفة دائمة اذا دخلت فى نسيجه الثقافى اما اذا أختزنها فقط فى حوصلته فانها تظل مرهونة بوجود هذه القوة فاذا اختفت أو انتفى وجودها استطاع المجتمع أن يطرد ما فى حوصلته من عناصر ثقافية مفروضة لم يهضمها . وهذا ما حدث فى البلاد المستعمرة التى كان لها قاعدة ثقافية عريضة كما هو الحال فى البلاد العربية مثلا .

وكان يحدث التغير الثقافى نتيجة لاضافة عناصر ثقافية جديدة أو مستحدثة سواء بالاختراع أو النقل من ثقافة أخرى فان التغير قد يحدث أيضا نتيجة ضمور أو اختفاء بعض العناصر الثقافية السائدة فى يوما ما . فلبس الطربوش مثلا كان سائداً فى بلادنا العربية فى فترة من الزمن وارتبطت به صناعة كبيرة لعمل الطرابيش وصناعة أخرى لتنظيفه وكيه وكانت المصانع والمحلات التى تهتم بهذه الصناعة منتشرة فى كثير من الأمكنة حتى فترة قريبة . لكنها الآن تكاد تكون قد اختفت وقلما يعرف الجيل الجديد أو يتصور شيئا عن هذا الجانب من الثقافة الذى كان سائداً فى يوم ما فى مجتمعه .

ويمكن أن نضرب أمثلة أخرى لعناصر ثقافية اختفت أو تكاد تختفى

منها « صناعة تبييض النحاس » فقــد اختفت نتيجة شيوع استخدام الأوانى المصنوعة من الألومنيوم الذى لا يحتاج الى « تبييض » وبالنسبة للدول العربية الخليجية نجد مالا واضحا يمس فى « صيد اللؤلؤ » فقد اختفت هذه الصناعه تقريبا الآن وكانت فى يوم ما جزءاً هاما من ثقافة المجتمع العربى فى الخليج • وقد ساعد على ضمور هذا العنصر الثقافى فى دول الخليج ظهور اللؤلؤ الصناعى الذى رتبه اليابان واتخذته تجــارة رابحة منافسة • هذا من ناحية • ومن ناحيه أخرى كان لظهور البترول أثر هام فى اجتذاب كثير من الناس لتعيش حياة مستقرة بعيدة عن حياة البحر وما فيها من مخاطر واغتراب •

ويقول رالف لنتون أن التساؤل عن السبب الذى عمد الانسان من أجله الى توسيع محتوى ثقافته جيلا بعد جيل هو تساؤل لا يزال بحاجة الى اجابة شافيه • وكل ما نستطيع قوله هــو أن ذلك نتيجه لمــا يمكن أن يطلق عليــه بعبارة غامضــة « طاقة العقل البشرى » التى لا تعرف الكلل أو الملل •

ففى كل المجتمعات وعلى مر العصور المختلفة وجد أفراد لم يقنعوا بالأمر الواقع ورفضوا التسليم بأنه « ليس فى الامكان أبدع مما كان » • وسعوا الى ايجــاد حلول جديدة لمشكلات سبق أن وجــد الناس لها حلولا مقبولة • وهذا أمر يختلف كثيراً جــداً عن البحث عن حلول للمشكلات الجديدة الملحــة حيث يكون الحــافز للعمل هــو الحاجة ، أمــا فى الحالة الســابقة فتستمر عملية الاختراع حتى عندما يكــون دافع الحاجــة غير موجــود (١) •

ومهما اختلفت الأسباب المسئولة عن التغير الثقافى فان التربية لها مسئولية كبيرة فى احداث هــذا التغير • فعليها أن تقود هــذا التغير

(١) رالف لنتون : دراسة الانسان • مرجع سابق ص ١٢١ •

وتوجهه • وبصرف النظر عما يقال من التقليل من أهمية الدور الـــذى تلعبه التربية فى هــذا المجال فان للتربية دوراً لا ينكر سواء من خلال غربلتها للثقافة أو تنميتها للاتجاهات الجديدة أو إحداث الحراك الاجتماعى أو دفع حركة التنمية الاجتماعية والاقتصادية •

ان المجتمع المتعلم مجتمع مرغوب فيه من جميع وجهات النظر • ويمكن للتربية من بين أدوارها الأخرى أن تقوم بتدريب القيادات فى جميع ميادين الحياة حتى يصبحوا على وعى ذكى أفضل بالقوى المؤثرة التى تشكل تقدم ورفاهية المجتمع والثقافة هنا وهناك وفى كل مكان •

التغير الاجتماعى والتربيـــة :

خضعت العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعى لكثير من النقاش والجدل يحتدم حينا ويخف حينا • وقد اختلفت الآراء حول الدور الذى يمكن أن تسهم به التربية فى التغير الاجتماعى • احدى وجهات النظر تقول بأن التربية هى احدى مؤسسات المجتمع التى تعكس قوته أو ضعفه وتقدمه أو تخلفه • فهى مرآة صادقة لأوضاع المجتمع • واذا كان المثل يقول ان السائل من لون الاناء فان التربية فى أى مجتمع لابد وأن تتلون أو تتشكل حسب أوضاع هــذا المجتمع ودرجــة تقدمه • ومن ثم فان المدرســـة تدور فى فلك المجتمع ولا تستطيع أن تغيره • بل ان التربيـــة ذاتها قد تقاوم التغير وتصبح هى نفسها حربا عليه • ذلك أن المؤسسات على اختلاف شاكلتها بما فيها التربية قد تكون شديدة المقاومة للتغير • والنظام التربوى كغيره من المؤسسات الهامة يتغير استجابة لتجديدات ثقافيـــة كبرى ، ذلك أن التغيرات المـــادية المقترنة بتقـــدم التكنولوجيا تقـــدر تقديرا عاليا من جانب المجتمع ، ولكن منع استمرار النمـــاذج القديمة المستمرة أمر صعب • وهكذا يصبح استخدام الأفكار القديمة بطرق جديدة هو النتيجـــة المنطقية للتزاوج بين وجهات النظر المختلفة فيمـــا يتعلق بالتجديد • وبهذا تكون عملية التجديد محافظة مجددة معا •

ان التغيرات التى تحدث فى بناء النظم التربوية تكون عادة نتيجـة لسلسلة من المؤثرات التى تعكس اجماع المجتمع على ما يجب أن تفعله المدارس ، ويدخل التجديد الصورة كأداة منطقية لاحداث التغييرات التى تساعد المدارس على تبنيها للمعرفة الجديدة التى تجدد الحياة فيها وفى أنشطتها وبرامجهـا •

ان المدارس بل والتربويين أنفسهم قد يجدون مبررات يقنعـون بها أنفسهم ويحاولون أن يبرروا بها عدم تغيير أساليبهم التربوية حتى ولو كان التطور الاجتماعى يتطلب هـذا التغير •

ذلك أن الميل الى التمسك بالأهداف والممارسات المـاضية دون تطوير يجعل المربى يواجه مشكلات خطيرة ، وقد عرض هـذه المسـألة بحيوية « هـ • بنيامين » فى كتابة الساخر «Soober tooth Curriculum» ويعالج هذا الكتاب الساخر التاريخ التربوى لقبيلة أسطورية من سكان الكهوف كونت أغراضها التربوية عندما كانت النمور الضارية تشكل خطرا حقيقيا لها • ومن أجل هـذا كانت المدارس القبلية تعلم الوسائل الفنية لتخويف النمور وإبعادها وذلك بواسطة اشعال النار • وحدث فيمـا بعد أن تغيرت الأحوال الجوية المحلية ومالت الى البرودة ، مما أدى الى أختفاء الوحوش اختفاء تاما • الا أن القبيلة لم تستمتع طويلا بأمنها الذى حصلت عليه حديثا ، ذلك لأن الدببة الكاسرة سرعان ما أزعجت الاقليم بكثرة ترددها • وسرعان ما تعلم الصيادون عمل الحفر التى يمكن أن تقع فى شراكها الدببة المـاردة ، ولكن منهج مدارس القبيلة ظل دون تغيير يركز على تعليم مطاردة النمر الضارى • وقد أوضح الصيادون للمربين أنه بالرغم من اصطياد الدببة وقتلها أصبح الآن من الأهمية بمكان لبقاء القبيلة فان المدارس تجاهلت كل التجاهل المهارات الوثيقة الصلة بهذه الحاجة ، ودافع المربون بأن الطرق الفنية لمعالجة موضوع الدببـة لا تنتمى الى الميدان المدرسى بحال • فتعليم هذه المهارات العملية لا تتشرف بانتسابها الى « التربية » لأنها ليست إلا مجرد « تدريب » وعندما اشتد

الالحاح فى التساؤل عن سبب اهتمام الشخص بتعلم طريقة افزاع النمور فى الوقت الذى اختفت فيه جميع هذه الحيوانات منذ أمد بعيد أجاب أحد الرجال المسنين ممن أداروا النظام التربوى قائلا :

« اننا لا نعلم افزاع النمور كهدف فى ذاته ، بل نعلمه بقصد اكساب هذا النوع من الشجاعة الرفيعة التى تنسحب على جميع شئون الحياة ، والتى لا يمكن أن تتحقق من القيام بنشاط حقير مثل صيد الدببة » .

هنا نجد تبريرا زائفا لعجز التربية عن مجاراة التقدم ومواجهة الاحتياجات الاجتماعية المتجددة باستمرار . ومازالت مثل هذه التبريرات تتردد على ألسنة بعض المربين المعاصرين للابقاء على ممارسات درجوا عليها وعليهم أن يتجاوزوها الى ماهو أكثر مناسبة للمجتمع وتطوره .

ومن الصعب اذن أن نتصور قدرة التربية على احداث أى تغيير اجتماعى طالما أنها غير قادرة حتى على تطوير نفسها ناهيك عن تطوير المجتمع .

ووجهة النظر الثانية ترى أن التربية بحكم موقعها فى المجتمع لها دور قيادى . ومن ثم فان عليها أن تقود التغير الاجتماعى وتوجهه .

ان المدرسة من وجهة نظر الفلسفة التقدمية جزء لا يتجزأ من المجتمع فهى تعكس كل مشكلاته الاجتماعية . ويجب على المدرسة أن تقوم بدور فعال سواء فى داخل الفصل أو خارجها من أجل تحسين المجتمع وتطويره . وعليها أيضا أن تواجه نفس المشكلات التى يواجهها المجتمع . وبعبارة أخرى فان المدرسة ليست برجا عاجيا بل وانما يجب أن تضطلع بدور نشيط فى أمور المجتمع . ان كثيرا من المربين الذين يؤمنون بهذه النظرة يتفقون مع جورج كاونتس فى تساؤله الذى جعله عنوانا للكتابة : هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ وكانت اجابته بالايجاب .

ذلك أن المربين التقدميين يرون أن المدرسة ينبغى أن تجرؤ ولو على القيام بدور فى بناء نظام اجتماعى جديد .

والواقع أن مدارس فلسفة التربية تختلف فى نظرتها الى هذا الدور الذى يمكن أن تقوم به المدرسة . واذا كان التقدميون يرون أن للمدرسة دورا فى التغير الاجتماعى فلأنهم يؤمنون بأن التغير دائم ومستمر . فالحياة كلها حركة وتغير ولا تثبت على وتيرة واحدة ومن ثم فان التربية ينبغى أن تساير هذا التغير . وهذا يعنى فى معنى من المعانى أن تقوم المدرسة بالمراجعة الدائمة المستمرة لمناهجها وبرامجها وطرائقها وأساليبها . وهى بهذا التجديد الداخلى لها تستطيع أن تسهم فى مركب الحياة وتتمشى معها أو على الأقل لا تتخلف عنها .

وعلى النقيض من هذه النظرة نجد مدرسة فلسفة تقليدية محافظة مثل التواترية . ترى أن الوظيفة للمدرسة هى فى جوهرها وظيفة محافظة تقوم على الحفاظ على أهم مافى التراث القومى ونقله . وهى بهذا تقف موقفا مخالفا للتقدمية من قضية التغير : فهى تؤمن بأن الحياة تتواتر ولا تتغير . كما أنها تؤمن أيضا بأن طبيعة الانسان واحدة فى كل زمان ومكان . واذا كان الأمر كذلك فان التربية أيضا تتواتر ولا تتغير بل أنها واحدة لكل البشر على اختلاف العصور والمجتمعات . وهكذا تصبح هذه النظرة التقليدية محددة لدور المدرسة وهو دور يتصف بالثبوت وعدم التغير .

بيد أن النظرة التواترية المحافظة والنظرة التقدمية المجددة يمكن أن تثير عدة نقاط تسهم فى مناقشة دور المدرسة فى التغير من أهمها :

أولا : أن المدرسة وان كانت احدى وظائفها الرئيسية المحافظة على التراث ونقله فانها لا تنقل هذا التراث بطريقة تلقائية أو غير واعية . فالمدرسة لها دور فى تنقية هذا التراث وغربلته . ومن خلال هذه العملية تستطيع المدرسة أن تسهم فى التطور الثقافى للمجتمع .

ثانيا : أن المدرسة لا تكتفى بنقل التراث نقيا أو مغربلا وانما أيضا تأخـذ فى اعتبارها التطورات الثقافية والفكرية والتعليمية والحضارية الهامة التى يشهدها العصر • ولا يمكن للمدرسـة أن تقف مكتوفة الأيدى أمام هذه التطورات • وانما ينبغى أن تدخلها فى حسابها وتأخذها فى اعتبارها • اننا نعيش الآن عصرا يوصف بأنه عصر التفجر المعرفى وعصر علوم الحاسب الآلى وعلوم الفضاء وعلوم الأحياء وهندسة الجينات • وهذه العلوم تفرض نفسها بإلحـاح بدرجات متفاوته على المجتمعات المعاصرة صغيرها وكبيرهـا غنيها وفقيرها على السـواء • وكل النظم التعليمية فى هذه البلاد لا يمكن أن تتجاهل أهمية هـذه العلوم وعليها أن تفسح لها مجالا فى مناهجها وبرامجها التعليمية وإلا أصبح مثلها مثل النعامـة التى تتوهم بأنها تدفـع الخطر عن نفسها عندما تدفن رأسها فى الرمـال •

ثالثا : أن المدرسـة بحكم مالها من دور فى تنمية المهارات العقلية والعلمية والعملية لدى الناشئة فانها تهىء هؤلاء الناشئة وتعدهم للقيام بأدوار ووظائف فى الحياة ما كان يتسنى لهم أن يقوموا بها بدون تعليمهم •

وهذا يعنى أن المدرسة من خلال هذه الوظيفة أو العملية تسهم فى تحديد الأوضاع الاجتماعية للفرد أو ما يسمى بالحراك الاجتماعى • ويقصد بالحراك الاجتماعى تحرك الأفراد صعودا وهبوطا على السلم الاجتماعى • ذلك أن التربية والتعليم يزيدان من قيمة الفرد الاجتماعى والاقتصادية • والعكس صحيح • والحراك الاجتماعى اشبه ما يكون بتيارات الحمل التى هى فى صعود وهبوط وفى حركة الصعود يرتفع معها اناس وفى حركة الهبوط ينخفض معها آخرون • وهكذا تصبح التربية عاملا هاما فى التقدم الاجتماعى للفرد • وهى وظيفة تجديدية تستطيع التربية أو المدرسـة من خلالها أن تسهم بصـورة مباشرة فى التغير الاجتماعى فى شكل المجتمع وتركيبه •

الفصل السادس

الثقافة والمعلم

الفصل السادس

الثقافة والمعلم

مقدمـــة :

أن أية ثقافة لا تستطيع الحفاظ على ذاتها ما لم يفكر أعضاؤها ويفكرون ويتصرفون على نفس النحو فى مواقف كثيرة مختلفة . ولكن ما الذى ينتج هـذا التطابق ؟ أنه جزئيا استخدام المكافآت . والعقوبات التى تشجع أشكالا معينة من السلوك وتثبط أشكالا أخرى .. بيد أن عملية التثقيف التى بواسطتها تصبح أنواع مختلفة من السلوك المكتسب ثقافياً مشبعة للحاجات الفردية — أعنى بتعبير آخر العملية التى بواسطتها تستحيل الأهداف غير الشخصية للثقافة الى أهداف خاصة للأفراد فانها تتمثل فى التوافق بين الشخصية الفردية وبين جماع الثقافة ككل .

والثقافة الشخصية نقطة لقاء بين علم النفس وعلم الانسان فهـذا العلم يذكرنا بأننا لا نستطيع أن نفهم سلوك الفرد فهما جيدا بغير أن نأخذ فى اعتبارنا الوضع الثقافى ومقومات الثقافة ، ولا أن نفهم مؤسسات الثقافة بغير معرفة بالأفراد الذين يشاركون فيها وكثيراً من جوانب سلوك الانسان ينبغى أن تفسر لا فى ضوء الفرد نفسه بل وأيضاً فى ضـوء الثقافة ســواء كانت خارجية أو داخلية ونستطيع أن نلاحظ الثقافة فى ســلوك الأفراد .

ولهذا فان هيمنة التحليل النفسى للشخصية لم تستمر دون أن ينال منها علماء الانسان فقد برهنوا على أن أساليب وتصورات التحليل النفسى التى وضعت بالفعل لدراسة وعلاج الأفراد سيئى التوافق يجب أن يعاد النظر فيها بحيث تقوم بفحص المجتمعات التى تضم أشخاصاً أسوياء وسيئى التوافق على السواء . وثمة اعتراض آخر هو أن التحليل يهتم

برؤيــة احباطات الثقافة أكثر من رؤيتــه للفرص التى تتيحها أمــام تحقق الشخصية ٠

يقول رالف لنتون (١) :

« ان الثقافة فى جوهرها ظاهرة اجتماعية نفسية تحتل مكانها فى عقول الأفراد ولا تجــد تعبيراً عن نفسها الا عن طريق الأفراد ٠ وفى الوقت ذاته تختلف الثقافة عن الشخصية الفردية فى نواح عديدة فبينما تتفق اتفاقا يكاد يكون وثيقا مع الأفكار والقيم العاطفية وأنماط السلوك اندارجة التى تكون الجزء الأكبر من الشخصية الا أنها لا تضم أيا من الوظائف العقلية ٠ ومع أن الثقافة تزود الفرد بمعظم المفاهيم التى تصلح أساساً لنشاطاته العقلية الا أن عمليات التفكير والاستدلال الفعلية هى عمليات فردية لا ثقافية ٠ وبالعكس أن تعلق أفراد كثيرين بثقافة ما يعزز أفكارها وقيمها فى كل فهم ويكسبهم صفات تسمو على الفردية كما يستحيل تفسيرها دون الرجوع دوما الى النفسية الفردية ٠ ففى الثقافة يلتقى المجتمع والفرد ويسهم كل منهما بنصيبه فيها ٠ »

ان طرائق تدريب الطفل فى ثقافة بالذات انما تنتج أو تساعد على انتاج بنيان شخصية مطابق للقيم والمؤسسات الرئيسية للثقافة ، وعلى الرغم من أن أولئك الذين يقومون بتربية الطفل قد لا يدركون الطرائق التى يقومون باستخدامها فى الرضاعة وارتداء الملابس والتغذية أو وضعه بالسرير للنوم فانها جميعاً تكفيه بحيث يسلك وفق قيم مجموعته وثقافته ٠

ولكن على الرغم من أن خبرة الطفولة قد تضع الأســاس لشخصية الراشد فانها لا تشكل تلك الشخصية برمتها بأية حال من الأحوال ٠ فاذا ما استمسك المحلل النفسى بأن الطفل ينمو فى طمأنينة وتوافق جيد لأن والديه قد ربياه برفق وفى نطاق حدود متساهلة ، فانه مع هذا لا يكون

---

(١) رالف لنتون : دراسة الانسان ٠ مرجع سابق ص ٣٨٤ ٠

قد تلقى سوى الأساس لراشد متوافق توافق جيدا ، أما أنه يظل متوافقا أم غير متوافق فان هذا يعتمد على الخبرة التالية • فطفل « النافاهو » Navaho مثلا يدلل الى حد بعيد خلال السنتين الأولين من حياته ، ومع ذلك فبسبب التقلبات الحالية بقبيلته فانه يتسم بأنه قلق جدا كراشد •

الثقافة والشخصية :

أن التأكيد الرئيسى فى دراسة الثقافة والشخصية كان وما يزال على جانب الثقافة — أعنى على المدى الذى تشكل عنده الثقافة شخصيات أفرادها لمجابهة حاجاتها الخاصــة • وتبعا لهذه النظرة فان السنوات الأولى من العمر هى التى تشكل نمط الشخصية الناضجة ، فان الطفولات المتشابهة ســوف تنتج شخصيات راشــدة متشابهة • وحيث أن الثقافة تحدد ما ســوف يقوم الوالدان بتعليمه لأطفالهم وبأية طرق يتم ذلك ، فاننا قد نتوقع أن كل ثقافة تنتج نمط شخصية متمايزة • فمثلا تحتاج الثقافة المتغيرة بسرعة الى شخصية متحركــة وديناميكية وتعمل على خلقها حتى بالرغم من أنها قــد تخلق أيضــاً عدداً من الأشخاص غير المنتظمين أو المنهارين تحت ضغط التغير •

وهكذا فان الثقافة تشكل الفرد بحيث يساهم فى تعزيزها والامتداد بها • والثقافة فى سياق تثقيف الفرد تحيل حاجاتها الخاصــة الى دوافع داخلية لدى الأفراد ، فالصناعة الحديثة على سبيل المثال لم يكن لها أن تنشأ بأية حال اذا كان على المجتمع أن يجبر الناس على أن يراعوا الدقة فى المواعيد وأن يحافظوا على النظام وأن يعلموا بجد واجتهاد • لقــد كان التثقيف ضرورياً لتحويل المتطلبات الموضوعية للصناعة الى دوافع فى دخيلة الناس أنفسهم — أعنى خلق « طابع اجتماعى » من خلال الأسرة والمدرسة يستطيع أن يجاهد فى هذه الاتجاهات •

دراســة الشخصية :

هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية لدراسة شخصية الانسان فى علاقتها بالثقافــة :

١ ــ الاتجــاه التشكيلى :

هذا الاتجاه ينشد اقامة علاقة بين أنماط الثقافة وأشكالها الأساسية ، ومثل هذا الاتجاه روث بنيديكت ومرجريت ميد وغيرهما .. ويؤكد هذا الاتجاه أن الثقافة يمكن أن ترتبط بنمط متميز للشخصية يؤثر فى رعاية ونمو وتعديل كثير من العناصر الواقعة فى نطاق الثقافة .

ومارجريت فى كتابها المسمى Patterns of culture تصنف الدوبو Dobu « كعصابين بجنون الاضطهاد » Paranoid ، كما تصنف الكواكيوتل Kwakiutl كمصابين بجنون العظمة megalomoniac على الرغم من أنها تنعت الزونو Zuni بالنمط « الأبولونى » Abollouian وهنود السهول بالنمط « الديونيس » .

وبينما تطالب ببنيديكت بنمط لشخصية واحدة لكل ثقافة ، فان ميد تكشف النقاب عن عــدة أنماط . فهى تعلن أن هناك فى كل ثقافة مدى فطريا من الأنماط المزاجية ، وراثية وتكوينية لا يسمح الا لقليل منها بالنمو ، وتلك التى تتمشى مع الأشكال الأساسية للثقافة وكنتيجة لذلك فان الأمزجة وهى المرنة بدرجة كافية لدى الميلاد انما تتشكل حسب أنماط الشخصية المسيطرة بالثقافة ، بحيث « يلائم » معظم الراشــدين الأنماط التى تتطلبها الثقافة .

٢ ــ الاتجــاه المشروط :

أن بعض الكتاب مثل ابرام كاردينر A. Kardiner ينظرون الى الشخصية الأساسية لا على أنها نمط سيكولوجى متكيف مع القيم السائدة

بالثقافة ، بل بالأحرى على أنها نمط قائم على أمزجة لا شعورية معينة « اتجاه الوالدين بصفة خاصة » وتتشكل بوساطة المؤسسات الثقافية الأولية كطرائقها فى تدريب الطفل وتنظيم الأسرة بها • وتستمر هـذه الأمزجة خلال الحياة اذ أنها تنعكس على الناس الآخرين وعلى المواقف وعلى المؤسسات الثقافية الثانويـة كالفن والدين والقانون والحكومـة والأسـاطير •

بيد أن رالف لينتون قديما قد أكد أن الشخصية الأساسية الناتجة قد تتعدل بالمكانة والأدوار التى يتخذها الشخص كراشد • والواقع أن هذه المكانة والأدوار قد تنتج أنماطاً فرعية متمايزة أو أطيافا من ثقافة الشخصية المتميزة •

وهكذا فان كل فرد له « شخصية أساسية » تتشكل من عموميات ثقافية تعلمها خلال الطفولة ومن عـدد من « شخصيات لها مكانتها » مناسبة للأدوار التى يلعبها مهما كانت •

٣ ـ الاتجـاه الاجتماعى :

يعتقد دافيد ريزمان D. Riesman أن الشخصية الراشـدة تكون ثابتة بوساطة الأنماط الاجتماعية Socialization Parrens فى الطفولة والمراهقة التى تعكس بدورهـا مطلب الثقافة ، وهـو يدرس فى كتابه The Lonely Crowd النتائج الاجتماعية والسيكولوجية للانتقال من مجتمع صناعى قديم الى مجتمع غنى • وهو يقول أنه فى مجتمع غنى يكون الآباء أكثر تساهلا ويفرضون سيطرة أقل على أطفالهم • وهكذا يميل الطفل الى عدم تشرب قيم خلقية قوية من والديه بل يأخذ القيم التى تؤثر فيه بقوة من أترابه مما يؤكد أهمية دور الصحبة والرفاق •

ويميز ريزمان بين ثلاثة أنماط من الشخصيات الناتجة بوساطة ثلاثة أنواع من المجتمعات :

أولا : « الانسان الموجه بالتقاليد بكليته فى القبيلة البدائية ، وهو لا يكاد يعرف نفسه كفرد متميز من مجتمعه • فما عليه وما يريده انمـا يتحددان كلية تقريباً بمجتمعه المحلى •• و « الانسان الموجه بالتقاليد » مثل بورجوازى القرن التاسع عشر تشرب بمعايير ثقافية غرست فيه من خلال البيت والمدرسة ، بحيث يتمسك بها ويكافح بشدة لكى يحققها •

ثانياً : « الانسان الموجـه من قبل الآخرين ويمثله طفل الطبقة الوسطى الأمريكية والشعوب الصناعية الأخرى ، فهو يستوعب قيمه من معاصريه ، ومع أن جميع الأهداف التى يسعى لها الناس تتبع من ثقافتهم ومع أننا نجد انسانا تشرب هذه الأهداف بتوجيه من دخيلته ، فان تلك الأهداف من جانب الانسان الموجه بوساطة الآخرين تكون خارجة عن نطاقه ، وبالتالى فانه يكون أكثر اعتماداً على المجموعة التى تتمثل فيها •

ثالثاً : الانسان الموجه من دخيلته وهو يكون مقتنعا بصحة أهدافه ، ويستطيع أن يفضى عن مطالب أترابه ، فى حين أن الانسان الموجه بوساطة الآخرين يفتقر الى وضع أهداف لذاته ، ويوائم بين تلك المعايير الخاصة بالمجموعات التى يعيش فى نطاقها ويعمل بها •

وريزمان فى تأكيده لسيطرة الثقافة على الفرد يتبع الاتجاه التقليدى فى دراســة الثقافة والشخصية من قبل ، وهو أقرب لفرويد فى كتابه Cuviliziation and Its Discontents أكثر من اقترابه من الفرويديين المحدثين أمثال فروم Erich Fromm وهورنى K. Horney •

نقد الطرق التقليدية :

ان الاتجاهات التلقيدية بزعمها أن وجود أنماط ثقافية له دلالة كافية على بنيان شخصية مناظر لأولئك الذين يشاركون فيها انما تفضل احتمال أن الناس قد يتطابقون مع هذه الأنماط بغير أن يكونوا حائزين بالضرورة على الصفات المناسبة لهم • وأكثر من هذا فان أحد المجتمعات قد لا يحصل

بالضرورة على نمط الشخصية الذى يكون بحاجـة اليها وليس هناك من الشخصيات الأساسية التى جمعها علماء الانسان من المعلومات عن الأنماط السائدة بالثقافات المختلفة ما أظهر فى الواقع أنه يشكل غالبية بين السكان موضوع الاهتمام ، والواقع أنه لم يتوصل بعد فى أى مجتمع الى الشخصية الأساسية لأية مجموعة نسبية من السكان ممثلة احصائياً .

وأكثر من هذا فمن الصعب أن نرى كيف أن هذه الشخصية أمكن اثباتها على الاطلاق فى أى مجتمع حـديث معقـد . وتقلل الاتجاهات التقليدية أيضاً المدى الذى تمكن عنده الثقافة الفرد من تنمية قدراته الفردية . وتوجه هذه الاتجاهات بتأكيدها على الجوانب السلبية المقيدة من الثقافة اهتماما قليلا الى الفرص التى تتيحها للتحقيق الذاتى الخلاق .

والطرق التقليدية تقلل أيضا من قيمة المدى الذى يصل اليه المضمون الاجتماعى أعنى متطلبات الأدوار والمواقف المختلفة — فى تأثيره فى سلوك الشخص . فالمدرسون مثلا يميلون الى التلبس بسمات مهنتهم .. والواقع أنهم يتأثرون بالصف الذى يدرسونه وهكذا فان أسلوب السلوك الذى تتخذه مدرسة الابتدائى عادة انما يصبح بعد فترة جزءاً من شخصيتها . أما المدرسون بالصفوف الوسطى الذين يوجهون أطفالا ناضجين جداً اجتماعيا بحيث لا يمكن ترويضهم بسهولة ، وصغاراً جداً انفعاليا بحيث لا يمكن الاحتكام اليهم فانهم يكتسبون شخصية فى توقع دائم لمقابلة المتاعب ، أما المدرسون بالصفوف العليا — الذين يقل التحدى لسلطتهم — فانهم يكونون أكثر ليناً وأكثر استرخاء .

اتجـاهات جـديدة :

لا توجد مدرسة فكر متغيرة تتحدى الاتجاه التقليدى . ومـع هذا ففى السنوات الحديثة علت صيحات جديدة تؤكد تنوع أنماطا لشخصية فى نطاق الثقافة ، وقدرة الفرد على تفسير المعايير الثقافية التى

يستوعبها • ولعلنا نتنـاول اتجاهات جـورج ديفريه G. Devereux وأنطونى والاس A. Wallace وكلاهما من علماء الانسـان وأيضـاً جوردون ألبورت وهو عالم نفس •

ففى مقابل وجهة النظر التقليدية القائلة بأن السلوك الممكن قبوله ثقافيا هو نتيجة لتشرب معايير ثقافية فى الطفولة والمراهقة ، فان ديفيريه يؤكد أن نشاطا ما مثل ممارسة الأنشطة الدينية لا يحتاج بالضرورة الى اشباع دافع وحيد أو دفع مغروس ثقافياً • أنه فى الواقع قد يشبع مدى واسعا من الدوافع الذاتية الأصلية •• وهو يشير مثلا الى الدوافع المتعددة التى أدت ببعض الأفراد بالمجر الى القيام ضـد الروس فى عام ١٩٥٦ • وبالمثل فان دافعاً أو أكثر قد يزود بالقوة مجموعة المناشط المسموح بها ثقافياً • واذا كان التجانس الثقافى نابعاً من دوافع شخصية وليس بالضرورة من معايير متشربة بالشخصية ، فينتج عن هـذا ضمنا أن دور السلوك أيضاً قد يستنهض لا بوساطة متطلبات الدور ذاته ، بل وأيضاً بوساطة سلسلة من الدوافع • فأحد المدرسين مثلا قد يدرب على السباحة بعد ساعات المدرسة لا لأنه يتوقع منه ممارسة النشاط خارج المنهج بل أيضاً لأنه يستمتع بالاسترخاء مع تلاميذه ، أو لأنه لا يريد آن يذهب الى بيته ، أو لأن ذلك يذكره بشبابه أو لعدد آخر من الأسباب •

وتبعاً لأنتونى والاس A. Wallace فان الشرط الأساسى للتطابق الثقافى ليس وحده الاهتمام أو الدافع بل بالأحرى الحقيقة القائلة بأن كل شخص انمـا يعرف ما هـو مطلوب فى ظل ظروف متغيرة • ولذا فانه يميل الى السلوك وفق ذلك •• وهذا بدوره يحدث لأن أفراد أحد المجتمعات يتعلمون من مشاركتهم فى ثقافة عامة وتربية عامة أشياء متماثلة ويشاركون فى صورة مشابهة لثقافتهم مهما كان اختلافهم فيما قد يفسرونه من جوانب منها بالذات • والواقع أن نظرية والاس هامة لأنها تتضمن نظرة أكثر اتساعاً بصدد الحرية الانسانية أكثر مما تفعل الطرائق التقليدية •• فهى تنظر الى الفرد باعتباره أقل خضوعاً للدوافع الثقافية المشروطة •

وفى مقابل هـذا التأكيد على التأثير التشكيلى لخبرة الطفولة ، نجد جوردون أولبورت يقول أن هناك ثلاث مراحل فى تقبل الشخص لمعايير أو « لنموذج » ثقافته :

١ — قبول النموذج الثقافى •

٢ — الثورة ضـــده •

٣ — التلبس بالنمـوذج المراجع باعتباره مناسباً بالدرجـة الأولى للشخصية الناضجة •

فمثلا بين عمرى الخامسة والعاشرة يميل الطفل الى التمسك بالأخلاق بصرامة ، الا أنه وفى المراهقة نجـد أنه يثور وغالباً ما تكون ثورة عنيفة — ضـد عادات أبويه ومدرسيه وغيرهم من راشدين • وأخيراً فانه كراشد يقوم بدمج العناصر التقليدية لثقافته بتفضيلاته الشخصية البحتة ، منتهياً الى انتاج شخصية متمايزة مشابهة فى جوانب كثيرة لشخصيات الأعضاء الآخرين بمجتمعه ولكنها أكثر فردية وأكثر اصطناعاً من جانبه مما يمكن أن يعترف به دعاة الاتجاهات التقليدية •

ويجب أن نشير الى أنه لا يمكن لأى فرد أن يلم بالمجموع الكلى لمحتوى ثقافة المجتمع الذى ينتمى اليه • حتى فى أبسط الثقافات نجـد أن المحتوى الثقافى أغنى من أن يستطيع عقل واحـد بمفرده أن يستوعبه كاملا • أن تجزئة ألوان النشاط الذى يقوم به الفرد فى ثقافة ما تمكنه من أداء وظيفته بصورة ناجحة دون أن يلم إلمـاماً كاملا بمحتوى هـذه الثقافة ، فهو يتعلم ويمارس نواحى معينة من المجموع الكلى للثقافة ويترك النواحى الأخرى ليتعلمها ويمارسها أفراد آخرون غيره •

الثقافة والشخصية والتربية :

يولد الطفل دون أن تتكون شخصيته بعد • وفى مراحل نموه تتكون فيه الشخصية نتيجة تفاعل امكاناته الفطرية مع محيطه الخارجى • ولمـا

كان الطفل عضواً فى المجتمع فان بيئته تتألف كلها تقريبا من التعبيرات الظاهرية لثقافة ذلك المجتمع وللشخصيات التى كونتها تلك الثقافة من قبل • ويحتك الطفل بثقافة مجتمعه وشخصياتها • وتساعده فى ذلك عوامل أخرى أكثر فعالية هى التعليم والمحاكاة • وهذه كلها تخلق فى شخصيته مركبا ثقافيا مميزاً من الصلات والقيم العاطفية والعادات • وبعبارة أخرى يكتسب الطفل ثقافة المجتمع الذى تربى فيه •• وهذا الطفل يصبح مع الوقت جزءاً من بيئة تنمو فيها شخصيات جديدة ويقوم بدوره بنقل هذا المركب الثقافى اليها • وتكون الثقافة خارجة كليا عن نطاق الفرد عند الولادة ولكنها تصبح خلال مراحل نموه جزءاً لا يتجزأ من شخصيته • ومعظم عناصر الثقافة تنفذ الى أعماق شخصيته وتتحد اتحادا كليا مع العناصر الأخرى حتى أنها تقع دون مستوى الاحساس الواعى فتحرك سلوك الفرد وتوجهه دون أن يشعر هو بذلك (١) •

من الضرورى لكى نفهم التغير الثقافى ونؤثر فيه أن نعرف الى أى مدى تؤثر نماذج الشخصية فى التطور الثقافى مثلما نجده على سبيل المثال فى قبول أو رفض المبتكرات ، فالشخص الذى يلتزم منذ صغره بقيود ثقافية قد يقاوم التغيرات التى تتم فى النواحى التى تلائم ثقافته • كما يجب أن نفهم أيضاً أثر التغيرات الثقافية على نماذج الشخصية ، وهى تشمل أى تغييرات قد يدخلها التربويون أنفسهم ، ومن الضرورى أن تعرف الى أى مدى يساهم التعلم — والتعلم المدرسى بخاصة — فى تشكيل الشخصية والى أى مدى تتشكل الشخصية قبل أن يحدث التعلم الواعى •

ويعتقد التربويين أن المدرسة تلى البيت كوسيلة من أهم الوسائل للتأثير فى مجرى الثقافة من خلال تعديل نماذج الشخصية ، الا أنه لو أراد التربويون الأخذ بهذه النظرة واستخدام المدرسة وسيلة لتحقيق تأثير ملموس ومحسوس فى الثقافة الأم فانه يجب أن يكون لديهم فكرة

---

(١) رالف لنتون : دارسة الانسان •• مرجع سابق ص ٣٨٥/٣٨٦

واضحة عن العلاقة المتبادلة بين الشخصية والثقافة ، وهذا أكثر مما يتوفر لعلماء الانسان حتى الآن . وأكثر من ذلك فحينما تستقر نماذج الشخصية القومية الأسية نهائياً وهى عقبة غير عادية وربما مهمة مستحيلة فيتبقى بعد ذلك أن يقرر التربويون وغيرهم ما اذا كان من المرغوب فيه أم لا أن تتغير تلك النماذج . ولم يتفق التربويون فى الوقت الحالى حول نماذج الشخصية المرغوبة والممكنة . فالتقدميون مثلا يؤمنون بامكان تطوير شخصية حراكية تتكيف مع الثقافة سريعة التغير بينما التربويون المحافظون يتمسكون بأن السرعة ذاتها والشمول المميز للتغير يجعل الشخصية المستقرة الثابتة لازمة فى الوقت الحاضر .

ويتهم كلوكهوهن المذهب التقدمى بأنه يحاول إعادة صياغة الشخصية القومية بدون تحول ثقافى عام . لذلك فان الطلبة اما أن يهجروا النظرة التقدمية للأشياء حالما يتركون المدرسة أو أن يصارعوا يائسين الثقافة بأكملها ، فقد يبدو التنافس على سبيل المثال خطأ فى بعض الأحوال ، ويفضل عليه التعاون وقد يكون التنافس أمر مرغوباً فيه كما هو الحال فى المجتمعات ذات الاقتصاد الحر .

ويتفق المفهوم التقليدى فى دراسة الثقافة والشخصية مع ما يؤكده التربويون التقدميون فى ناحية واحدة ألا وهى الاقتناع بأن التعليم الابتدائى وليس التعليم الثانوى هو أكثر الفترات حيوية فى تأثيره على نمو الشخصية ، الا أن هناك اختلافاً فى أغلب الأمور الأخرى فان المفهوم التقليدى لا يتفق مع التقدمى وبخاصة فى افتراض الأخير أن الثقافة تتجه لتشكيل شخصية الفرد ليواجه احتياجاته بحيث تتاح أمام الطفل الفرصة لينمو وفقاً لاهتماماته الذاتية . ويتفق المفهوم التقليدى مع النظرة الطبيعية العملية والسلوكية فى أن الطفل مرتبط ببيئته ، ولهذا فان أمامه فرصة ضئيلة لتوجيه ذاته . وقد يختلف المفهوم التقليدى فى نظرته النسبية فى أن كل ثقافة تصنع شخصية متميزة لمواجهة احتياجاتها الخاصة مع المدرسة .

ويتفق المفهوم الحديث مع مفهوم التربويين لأنه يؤكد على تنوع الشخصيات فى ظل ثقافة واحدة • فنجد أنه يقلل من الارتباط بالقديم ، ويؤكد حرية الاختيار الشخصى ، ويؤكد دور العقل فى النمو الشخصى •

المعلم والثقافة : هناك عـدة اعتبارات هامة تبرر أهمية دراسة الثقافة بالنسبة للمشتغلين بالتربية ، أولها أن التربية هى عملية ثقافية فى حد ذاتها •• ومن ثم فان دراسة الثقافة تمكن المربين من تخطيط العملية التربوية وتوجيهها على أساس سليم من الفهم الواضح لأبعادها الثقافية •

ثانى هذه الاعتبارات أن المعلم نفسه هو ناقل هذه الثقافة ومفسرها وشارحها لتلاميذه • وكيف يتسنى للمعلم أن يقوم بهذه الأدوار اذا لم يكن على علم بالأبعاد الثقافية التى تجعل من هذه الأدوار معنى ومغزى • أن دراسة الثقافة تساعد المعلم على تعميق فهمه لثقافة بلده ، كما تمكنه من القيام بدوره الثقافى بصـورة علمية موضوعية فى ضوء عن الفهم لخصائصها ونظرياتها •

ثالث هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة تساعد المعلم على أن يكون معبراً عن الثقافة كل الثقافة بدلا من أن يكون معبراً عن جانب واحـد من الثقافة بحكم انتمائه الى أصول اجتماعية معينة • فالمعلم وهو عادة من الطبقة الوسطى يستفيد من دراسته للثقافة ألا يكون معبراً فقط عن قيم هـذه الطبقة ومثلها العليا وانمـا يجب أن يكـون معبراً عن ثقافـة المجتمع كل المجتمع •

رابع هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة للمعلم تجعله يؤمن بحقيقة التغير وأن الأشياء لا تثبت على حال ، ومن ثم يعمـل على تأكيد هـذا الاتجاه فى عقول تلاميذه •

يضاف الى ذلك أن الثقافة تساعد المعلم على فهم وتفسـير ألوان السلوك التى تصدر عن التلميذ ومؤثراتها الثقافية المختلفة ، كما تساعده

على فهم النظام الثقافى ككل فى ارتباطه بدور المدرسة بل وبدوره الذى يقوم به داخل الفصل • وأخيراً فان دراســة الثقافة تساعد المعلم على التخلص من تعصبه ضــد الثقافات الأخرى وتمجيد ثقافته القومية ورفعها فوق كل الثقافات ، كما تفرض على المعلم ألا يحمل المعلم تلاميذ على تقبل الأفكار تقبلا أعمى دون مناقشة وانما يجب عليه أن يناقش معهم الأمور بموضوعية ، ويجب ألا يلزمهم برأى معين ، كما يجب أن ينمى فيهم الولاء للثقافة القومية فى غير تعصب للثقافات الأخرى ، كما ينمى فيهم الانتماءات الصحيحة للانسان العربى المسلم •• وأول هذه الانتماءات هى الانتمــاء الى الاسلام والعروبة معاً وثانيها الانتماء الى الانسانية جميعاً •• فنحن جميعاً نشترك فى الانسانية وهى تراث مشترك لنا جميعاً •

ويهمنا أن نبحث فى السطور التالية ثلاث أنواع تتعلق بعلاقة المعلم بالثقافة والتربية فى المجتمع •

أولا : ما مدى اهتمام المجتمع باعداد المعلم وتأهيله مهنياً ؟

ثانياً : ما هو موقع المعلم فى هذه الثقافة ؟ أى ما هى منزلته ومكانته ؟

ثالثاً : ما هى السلطة التى تسمح له بها هذه الثقافة بالنسبة لتلاميذه ؟

أولا ــ إعداد المعلم :

يعتبر اعداد معلمى المستقبل عملية بالغة الأهمية • فنجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الاعداد المهنى الذى تلقاه • ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فان المعلم الجيد يمثل دائما شرطا رئيسيا فيها • أن أحسن المناهج الدراسية قد تموت فى يد معلم لا يقدر على تدريسها ، والمنهج الميت قد تعود اليه الحياة اذا ما وجد معلما قديراً متفتحا ، ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيداً ، ويمثل اختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر أساس فى اعداد المعلم الناجح • ويقوم هــذا الاختيار على أسس متعددة منها ما تستخدمه

بعض الدول من عقد اختبارات شخصية لاختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات اعداد المعلمين .

الصفات الشخصية : من الضرورى توافر عناصر رئيسية فى معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر الى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الانفعالى والاتزان النفسى والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فان السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوى القدرة العالية وغيرهم ذوى القدرة الضعيفة . فالمدرس الضعيف يتميز بقلة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصى ، ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة ويميل الى تثبيط النشاط الجماعى وإضعاف معنويات المجموعة .

ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فان ذلك يقتضى أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن سمات شخصية المدرسين متنوعة ومتباينة وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى . وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين وان كان لا يوجد اتفاق بينها ، منها اختبار العوامل الشخصية الستة عشر 16 Personality Factors لعالم النفس الأمريكى المعروف كاتل Cattell . وهناك أيضا مقياس أعده معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للأداء تتراوح بين الممتاز والردىء . وقد أكدت بعض الأبحاث أن الاختيار الأول وهو اختبار كاتل يعد مقياساً جيدا للتنبؤ بالنجاح فى مهنة التدريس من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس .

بيد أن نظم اعداد المعلمين فى مصر والبلاد العربية مازالت تقتصر فى

اختيارها لعلمى المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلات الشخصية ويتحكم فى عملية الاختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقدمين والفرص المتاحة لهم فى المعاهد الأخرى •

* * *

أسس إعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم إعداد المعلمين فان عملية الاعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هى الاعداد الثقافى العام والاعداد الأكاديمى الخاص والإعداد المهنى وهو ما سنفصله فى السطور التالية :

(أ) الاعداد الثقافى العام : وهو شرط أساسى لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا • فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربياً • وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كلما كان أقـدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم ؛ ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق • والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم فى قيامه بالدور الاجتماعى المطلوب منه • فالمعلم قائد وموجه فى منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهنى أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سـواء أكانوا آباء تلاميذه أو أهالى منطقته • وتفرض عليه هـذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون لـه أسـاس عريض من الثقافة العامة اذا أراد أن يواجـه هـذه المواقف بنجاح •

لكن ما هى مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن اجابة هذا السؤال محل اجتهاد كبير • والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة • فإجادة اللغة القوميـة ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته واجادته للغة أجنبية على الأقل

شرط أساسى لانفتاح عقله على العالم الخارجى واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد فى ميدان تخصصه • ويلزم المعلم أيضاً قدر من العلوم الانسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية وقدر من الفنون الجميلة على اختلاف أشكالها • وقد يبدو ذلك كثيراً أو مبالغا فيه ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ومعلم اليوم ينبغى أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة •

(ب) الأساس الأكاديمى التخصصى : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التى يدرسها • فإلى جانب الثقافة العامة يلزم المعلم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منه •

ان تعمق المعلم فى مادة تخصصه شرط ضرورى لنجاحه كمعلم ، ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر فى تلاميذه ويحملهم على احترامه • ان الصغار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم وعدم اخلاصهم • ويكون المعلم غير مخلص اذا كان يدرس مادة لا يجيدها • ان فاقد الشىء لا يعطيه • ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لا تستحق أن يتعب فى تدريسها • ان ما يخرج من القلب يصل الى القلب ولن يكون شرح المعلم صادراً عن القلب اذا لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له • وهذا يقتضى من المعلم أن يكون متجدداً فى معلوماته باستمرار غير روتينى يجتر اليوم ما قاله بالأمس والا فقد الاحساس بقيمته كانسان وبأهميته كمعلم •

ولكن اذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كما سيرد • فهل التخصص ضرورى بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية ؟ •

والواقع أن الاجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها • فمن قائل بأن الأساس فى إعداد معلمى المرحلة الابتدائية أن يكون عاما غير تخصصى وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هـذا النوع من المعلمين فى كثير من الدول • والأساس الذى يستند اليه هـذا الرأى هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة • وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضـاً قـدر من التخصص فى ميدان من الميادين الى جانب الأسـاس الثقافى العريض • فتدريس بعض المواد فى السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدراً من التخصص • وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووحدت نمط اعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية • وهـذا الاتجاه بدأ يلأخذ به نظام المعلمين للمرحلة الأولى فى مصر من حيث قيام الدراسة بدور المعلمين على أسـاس تقسيمها الى شعب خاصة كما سنرى •

(جـ) الأساس المهنى : وهو الذى يتعلق بالجانب المهنى وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التى تتطلب التدريب والمران • وتشمل الثقافة المهنية للعلم ناحيتين أساسيتين :

١ ــ إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها ، فلكل مهنة أسرارها التى لا يعرفها سوى أصحابها ، ولمهنة التدريس أيضـا أسرارها • صحيح أن لكل مهنة مشاكلها المهنية الخاصـة بها وفى مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون الى المهنة من الباب الخلفى دون سابق إعداد مهنى • ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى ، وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم • وعلى كل حال فان الجانب المهنى فى اعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ويشتمل أيضاً على طرائق التدريس وأهـداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاهـا بالنسبة للفرد والمجتمع وشروط التعليم الجيد وغيرها من الأمور التى تساعد المعلم على اجادته لمهنته • ولذلك فدراسة علم النفس التعليمى والاجتماعى وسيكولوجية

النمو وأصول التربية وطرائق التدريس والتربيــة المقارنة كلها ضرورية ولازمة للاعداد الفنى والمهنى للمعلم •

نظم اعداد المعلمين :

مازالت الدول العربية بما فيها مصر تفرق بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية وهو ما يناقض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى النظم التعليمية المعاصرة • ففى كل من انجلترا والولايات المتحــدة الأمريكية يتقــارب نظـــام إعداد معلمى المرحــلة الابتدائية ومعلمى المرحــلة الثانوية بدرجة كبيرة • فالمعهــد الواحــد يضــم النوعين من المعلمين • وتتساوى مدة الدراسة وشروط الالتحاق والمواد الدراسية بل وتتوحــد بعض هــذه المواد ولا يكون الاختــلاف الا فى بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مميزات النمو الخاصــة بها وطرق التدريس •

وفى الاتحاد السوفيتى نجد اتجاها مماثلا • اذ يمكن لمعلم المرحلــة الابتدائية مواصلة الدراسة فى معاهد اعداد معلمى المرحلة الثانوية وبذلك تختفى تدريجيا الفروق القائمة فى إعدادهما وبالتالى تختفى معاهد إعداد معلمى المرحلة الابتدائية • ومع أن فرنسا تعد معلمى المرحلتين فى معاهد مختلفة وفق نظام خاص فانه يتــاح لمعلمى التعليم الابتدائى الالتحاق بمعاهد اعداد معلمى التعليم الثانوى بشروط معينة وهو نظام معمول به فى مصر الا أنه مازال على نطاق ضيق ولا يحقق الغرض منه • ذلك أن معلم المرحلة الابتدائية الذى يواصل الدراسة فى معاهد إعداد معلمى التعليم الثانوى ينقل الى المرحلة الثانوية بعد انتهائه من الدراسة وبذلك يحرم التعليم الابتدائى من أحسن عناصره باستمرار • ومع أننا ندرك تماما مبررات هــذا الاجراء فانه ينبغى على السلطات التعليمية أن تبقى على هذه العناصر الصالحة فى التعليم الابتدائى وأن تعمل على تطعيمه بهــا باستمرار •

أما بالنسبة لاعداد معلمى المرحلة المتوسطة والثانوية فقد أصبح من مسئولية الجامعات وهو يشمل نظامين هما النظام التتابعى والنظام التكاملى .

النظام التتابعى : يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديميا فى كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهى بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهى الليسانس أو البكالوريوس ثم يتابع بعدها الإعداد المهنى فى كليات التربية لمدة عام دراسى يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية وعلمية ويحصل فى النهاية على الدبلوم العام فى التربية وهـذا الدبلوم هو الذى يؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الاعدادية والثانوية . وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق فى دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال لكن يعاب عليه من ناحية أخرى طول مدته وبالتالى زيادة نفقاته وتكاليفه الى جانب ابتعاد المعلم مدة سنة كاملة عن مادة تخصصه .

النظام التكاملى : وهو النظام الذى يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمى والمهنى فى كليات التربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد اتمام الدراسة الثانوية العامة . وهو النظام الذى تطور فى مصر عن مدرسة المعلمين العليا التى ظل نظامها باقيا حتى سنة ١٩٥٥/٥٤ . ثم حلت محلها كليات المعلمين والمعلمات التى بدأ انشاؤها سنة ١٩٥٢ خارج الجامعة ثم ضمت اليها عام ١٩٦٦/٦٥ وتمثل كلية البنات التى أنشئت سنة ١٩٥٤ والتابعة حاليا لجامعة عين شمس هـذا النظام أيضاً بالنسبة لأقسامها التربوية كما كانت كلية دار العلوم بجامعة القاهرة تمثله أيضاً فى عام ١٩٥٨ و ١٩٥٩ عندما كانت تدرس بها العلوم التربوية والنفسية والتمرين العملى على التدريس فى المدارس .

وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الإعداد المهنى والأكاديمى وعدم ابتعاد الطالب عن المـادة العلمية ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسى له لتقبله مهنة التدريس والاستعداد لهـا ،

وأخيراً فان هـذا النظام يعتبر أقل اقتصادا فى الجهـد والتكاليف اذا ما قورن بالنظام التتابعى •

وفى الفترة الأخيرة اتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين فى نوع واحـد من الكليات تعرف حاليا باسم كليات التربيـة وسنقدم تقويما لوضع هـذه الكليات بعـد قليل • هذا بالنسبة لمدرسى المواد الأكاديمية • أما بالنسبة لمدرسى التربيـة الرياضية والفنية فان إعدادهم يتم فى معاهد نوعية تخضع لوزارة التعليم العالى ومدة الدراسة بها أربع سنوات •

أما إعداد معلمى التعليم الثانوى الفنى فمازال فى حاجة شديدة الى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذى يصلح لهذا النوع الحيوى من التعليم • وبصرف النظر عن المحاولات السابقة غير الموفقة فان إعداد معلمى التعليم الثانوى الصناعى يتم حاليا فى كليـة المعلمين الصناعية وهى مناظرة فى شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا • وهناك اتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوى والتجـارى والزراعى •

ثانيا : منزلة المعلم ومكانته :

يتحتم على المجتمع الحديث كلما زاد التخصص فيه أن يستمر فى تحسين التربية للغالبية من أعضائه حتى يضمن مقدرتهم على أداء الأدوار التى ينتظرها منهم •

ويحتاج الجمهور الذى حصل على تربية أفضل الى معلمين مدربين أفضل تدريب أى أنهم أكثر تخصصاً • وكلما زاد نمو التدريس تخصصاً وأهمية بالنسبة للمجتمع صـار أقرب لاعتباره مهنة •• اذ يتحتم على المدرسين حالياً أن يكونوا أكثر معرفة وأكثر وعياً بمسئوليتهم تجـاه

المجتمع • إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن المعلم عندنا فى القرن العشرين لم يعترف به كاملا كصاحب مهنة ، فما هو السبب ؟

يلزم أن تسيطر المهنة فى المكان الأول لا على تدريب أعضاءها فحسب ولكن على سلوكهم أيضاً • الا أن المدرسين لا يشترط تأهيلهم فهناك من المعلمين غير المؤهلين تربوياً من يدخل الى مهنة التعليم من الباب الخلفى دون أن يعــد سلفاً لها • وهناك نقطة أخرى هى أنه يتحتم على الفرد المهنى أن يكون قادراً على اتخاذ قرارات هامة • الا أن المدرس لا يريد كثيرا عن كونه « ترسا » فى عجلة التربية الجماهيرية • ولا تسمح التربية الجماهيرية بما تسمح به المشروعات التجارية الكبرى التى تتطلب من المديرين ممارسة المبادأة بينما لا يسمح للمدرس ســوى بمجال ضيق للابداء برأيه الخاص ، هــذا على الرغم من أن المعلم لــه رأيه الخاص مع تلاميذه فى داخل الفصل •

ويجــد من استقلال المدرس الزيادة الكبيرة فى عــدد المتخصصين التربويين والمستشارين والمشرفين والاخصــائيين • وان كان هــؤلاء الاخصائيون ضروريين الا أنهم يقللون من عدد الأمور التى يمكن أن يقررها المدرس • ومن ناحية أخرى لا مجال لكثير من الشك فى أن عمل المدرسين معاً كفريق يمكنهم من أن يتابعوا واجباتهم المعينة دون تدخل مما يتسبب فى اضعاف عمل كل منهم كما هو الحال غالباً حالياً •

وأخيراً بينما يتمتع صاحب المهنة بتقدير اجتماعى كبير فان هــذا لا ينطبق على المدرس باستثناء أستاذ الجامعة ، ويشعر رجل الشــارع الذى قد لا يحلم بمناقشة طبية فى مسائل المعرفة المهنية والكفاءة بحرية تامة فى انتقاد قرارات المدرسين •

ومن الطبيعى أن يود التربويون الارتفاع بمركزهم المهنى ، ومن هذه الطرق أن يكون للمدرسين نصيب كبير فى اختيار زملائهم • ومن الطرق الأخرى تحسين نوعية المدرسين ، ولكن هــذا الاقتراح يقابله

اعتراض بأن ذلك سيؤدى الى تقليل عدد المؤهلين المصرح لهم بالعمل كمدرسين بينما يتزايد عدد التلاميذ وتطول فترة التعليم • لكن يبدو أنه حتى هذه الخطوات العملية يحتمل أن يتعذر الوصول بها الى الغاية التى رسمها أبطالها ، وبالتأكيد لن تصبح التربية بنفس المعنى يعتبر به القانون والطب مهنة حتى يتعلم الجمهور احترام المعرفة بنفس القدر •• أليست تلك المعرفة أهم نصيب المدرس فى المهنة ؟

والواقع أن هناك عوامل تسهم فى تحديد مكانة المعلم المهنية من أهمها :

١ ـ الأهمية النسبية للمادة التى يدرسها ، فمعلم العلوم أو الرياضيات أو اللغات مثلا قد تفوق مكانته فى نظر الناس مكانة معلم الرسم أو الأشغال أو التربية الرياضية •

٢ ـ الطبقة الاجتماعية للتلاميذ الذين يعلمهم •

٣ ـ عمر التلاميذ الذين يتعامل معهم ، فكلما كبر سنهم كلما زادت مكانته •

٤ ـ الأصل الاجتماعى للمعلم نفسه ، فمكانة المعلم لا تتوقف على صفاته الشخصية ومسئولياته فحسب وانما أيضا على صلته الاجتماعية ومستواه العائلى • ونجد هذا بوضوح فى النظم الاجتماعية الطبقية •

٥ ـ الجنس أيضاً له دور فى تحديد المكانة المهنية للمعلم • فنظراً لما جرت عليه التقاليد فى المجتمعات المختلفة من عدم تساوى مكانة المرأة مع الرجل ووضعها فى مكانة أقل نجد أن الوضع المهنى للتعليم يتحدد بمدى غلبة الجنس • وقد يفسر هذا الى جانب العوامل الأخرى انخفاض المكانة المهنية لمعلم المرحلة الأولى حيث نجد نسبة كثيرة من الاناث • ولنأخذ مثالا آخر على سبيل المناظرة من التعليم فى اليابان حيث نجد أن « الذكورة » عامل هام للاشتغال بمهنة التدريس ، وللمعلم هناك مكانة محترمة مرموقة •

ويحصل المدرس على بعض المكانة من جانب التلاميذ بسبب الاتجاهات التى يحضرون بها الى المدرسة • فالأطفال الصغار فى روضة الأطفال وفى الصفوف الأولى ينظرون الى معلمهم على أنه بديل للوالدين وله كل القوة والسلطة التى يتمتعان بها • وهذه القوة التى يستمدها المدرس من الدور البديل للوالد تأخذ فى التناقص بسرعة بوصول الطفل الى السنوات الابتدائية مما قد يعكس تناقص هيبة الوالد عند الطفل وذلك بسبب استمراره فى النمو والتفتح • والمدرس فى بعض الثقافات ، يكتسب مكانة من مصادر أخرى • ففى فرنسا مثلا ينظر الى المدرس على أنه من أكثر المواطنين هيبة فى أى مجتمع صغير فالأطفال • يحضرون الى المدرسة وهم موقنون بأن المدرس شخص ذو نفوذ كبير • والواقع أن الحاجة ماسة لاجراء مزيد من الدراسات الخاصة بمكانة المعلم وكيف تتنوع من مجتمع لآخر •

فالمدرس فى بعض البلدان يكون مبجلا تاما وهو فى قليل من البلدان ينال قسطا أقل من الاحترام • لقد عمل معهد أو مؤسسة « جالوب » فى أمريكا استفتاء سنويا عما يعتقده الشعب عن التعليم وأظهرت نتائج هـذا الاستفتاء ما يعتقده الشعب عن التعليم • وأظهرت نتائج هـذا الاستفتاء أن المدارس لها مكانتها العالية وأن جمهور الناس يعتقدون أن المدرسين يؤدون عملا عظيما • ولكن عندما سئل جمهور الناس أن يذكروا مهنا أخرى لأصحابها نفس المكانة التى لدى المدرسين لم يذكروا مهنا مثل مهن المحامين والأطباء وانما ذكروا حرفا مثل الكهربائى والسباك وأعمال الخدمات الأخرى مثل الشرطى ورجل الأطفاء • وهـذا يعنى أن العامة يعتقدون أن المدرسين يقومون بعمل طيب ولكن مستوى عملهم من ناحية المكانة ليس عاليا جداً • وهذا الموقف يتعارض مع الموقف التى فى الدول الأخرى التى يكون فيها للمدرس مكانة عالية •

ثالثا : سلطة المعلم ودوره :

لقد انقسمت أدوار المدرس انقساماً حاداً فى نهاية القرن • كان من المنتظر من المدرس أن يدرب الفكر ويعلم اللياقة • لقد كان له امتياز تطوير اهتمام شخصى فى تلاميذه ولكن بطريق غير رسمى ، وتوسعت وظيفة المدرس تدريجياً حتى أنه اليوم يعلم على الأغلب خبرات تلاميذه العاطفية والفكرية كذلك • ويهتم على سبيل المثال باختيارهم للأصدقاء وأنشطتهم بعد خروجهم من المدرسة وتكيفهم الاجتماعى والنفسى ، وفى ذات الوقت قد قلت المسافة الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ ، ولم يعد المدرس الحديث يوحى بالرهبة والاحترام مثلما كان الحال مع سابقيه ، ولكنه أصبح أكثر مرونة وأكثر تفهماً وأكثر اهتماماً رسمياً بطلبته الذين يتمتعون بدورهم بمزيد من حرية الحديث وممارسة مزيد من المبادأة • ولقد سلم من ناحية كثيراً من نفوذه الى مجموعة الرفاق والـثير من مسئولياته الى مختلف الاخصائيين التربويين ، ولم تعد الأخطاء التى يستهدف لها هذه العزلة عن تلاميذه والافتقار للتعاطف وانما الاتجاه الى تقدير الرفقة والود على حساب التعليم وموازنة الفوضى والاضطراب مع ديمقراطية حجرة الدراسة •

وقد اعتبر المدرس تقليدياً كمحافظ على التراث الثقافى •• وكان واجبه هو توصيل أية عناصر فى الخبرة الثقافية مما يبدو اهتماماً بحيث يجب الحفاظ عليه • الا أن التربية التقدمية تتحدى هذا الرأى •• فبالنسبة للمذهب التقدمى واجب المدرس جزئياً محافظ وجزئياً محرك ومجدد للتقاليد الثقافية بمعاونة الشباب على التفكير البناء حول مشاكل العالم المعاصر •

ويؤمن المدرس التقدمى بأن التلميذ لو كان لديه مشكلة يريد حلها وذات اهتمام أصيل لديه فانه يميل الى مزيد من التعاون مع مدرسه وزملاء الفصل ، ويتحتم على المدرس حينئذ أن يكون مرشداً يساعد التلميذ على حل المشكلات يواجهها وارشاده الى كيفية اكتساب المعرفة

والمهارات كى يقوم بذلك • ومن الناحية المالية نجده يضع حل معرفته وخبرته تحت تصرف التلميذ حتى يستطيع الاخير أن يجد ما يحتاجه من عناصر لم يكن ليدركها أو يكتسبها الا بعمل شاق •

ويخطط المدرس لتلاميذه ومعهم ما يدرسون بدلا من أن يقول لهم ما يجب أن يدرسوه • ولكى يقوم بذلك فانه يخلق فصلا دراسيا غير رسمى يعبر فيه التلاميذ عن ذواتهم بحرية وفى ظروف ملائمة ، وينتقدونه فى الواقع •• ويعتبر هذا التدريس من وجهة النظر التقدمية أكثر طلبا وأكثر فائدة عن ذلك النمط من التدريس الذى يعد مسبقا ما يدرسه التلميذ دون معرفة رأيه فى ذلك •

يقول كاونتس Counts وهو من المربين الأمريكيين المعروفين فى كتابه الذى يحمل عنوانا تساؤليا مثيرا : « هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ » :

Dare the School Build a New Social System ?

« •• ان يقينى الذى لا يتزعزع هو أن المعلمين يجب أن يصلوا الى مركز القوة التى تمكنهم من تحقيق انتصاراتهم • وبمقدار ما يتاح لهم من صياغة المناهج وطرائق التدريس فى المدرسة يستطيعون أن يؤثروا تأثيرا ايجابيا على تشكيل الاتجاهات الاجتماعية والمثل العليا وأنماط السلوك لدى الجيل القادم • فعل المعلمين مسئولية اجتماعية كبرى فى كل هذه الجوانب دون تحيز لطبقة معينة أو اهتمام وقتى طارىء • ولهذا يحتلون مكانا فريدا فى المجتمع •• وهكذا تحقق مهنة التعليم قوتها وفعاليتها فى خدمة مصالح الجموع الكبيرة من الناس •

ونحن اذا ما نظرنا الى السلطة على أنها القوة أو النفوذ الذى يخول بحكم القانون أو يمارس بصفة عملية فاننا نجد أن سلطة المعلم هى واقع حقيقى • فمما لا جدال فيه أن المعلمين كأفراد أو كأعضاء فى مهنة التدريس يمارسون تأثيرا معينا على التعليم فى معاملاتهم اليومية مع

التلاميذ والآباء • صحيح أن وزارة التربية تضع المناهج وتقرر الكتب الدراسية لكل مدارسها وان على كل مدرس أن يتبع وينفذ تعليمات الوزارة وارشاداتها • وصحيح أيضاً أن الوزارة بجهاز تفتيشها أو توجيهها الفنى تستطيع أن تأكد من اتباع المدرسين لهذه التعليمات والارشادات • ولكن المدرس على الرغم من ذلك له تصرفاته وقراراته الخاصة به • فهو وحده فى الفصل مع ثلاثين أو أربعين تلميذاً لم يكتمل نضجهم بعد • وكل ما يحدث داخل الفصل يتوقف عليه ، أعنى المعلم ، فهو الذى ينجح التلميذ أو يرسبه ، وهو الذى يكافئه أو يعاقبه ، وهو الذى يشجعه أو يتجاهله ، وهو الذى يستطيع أن يكون واضحا مفهوما أو ملغزا محيراً • وبمعنى آخر هو صاحب سلطة فعلية • بل أن الجو العام داخل الفصل يتوقف عليه وهو الذى يحـــدده • فاذا استطاع أن يحافظ على النظام بسهولة وبمزاج طيب وتفاهم متبادل سارت عملية التعليم فى طريقها الصحيح وأدت نتائجها المرغوبة • والعكس اذا كان لاذع اللسان حاد المزاج • وليس فى امكان التلاميذ أن يعملوا شيئا بهذا الخصوص فالمعلم هو الذى يلون الجو العام داخل الفصل •

وتأتى سلطة المعلم أيضاً من المعرفة والمعلومات التى يجيدها • فهو بالطبع يعرف الكثير عن تلاميذه وعن مادته الدراسية التى يعلمها وعن طرق التعليم وعن المجتمع بل ويعرف عن حياة تلاميذه معلومات أكثر مما يعرفون عنـــه •

وتقويم المدرس لتلاميذه قد يكون غير عادل أو متحيزاً أو متأثراً بعوامل أخرى غير دراسية أو تحصيلية • وقد يختلف التلاميذ والآباء مع تقويمه وقد يرفضون مفاهيمه عن السلوك الجد والسلوك السىء وقـــد يختلفون فى أمور أخرى كثيرة ولكن المدرس هو الذى يضـــع درجـــة التلميذ وهو الذى يكتبها ويسجلها •

— ان للمدرس أدواراً متعددة يلعبها فى الفصل ، وفى كل واحد من هذه الأدوار تجلل المعلم هالة القوة والسلطة •

ان ماكيلاند Mclelland ذكر عام ١٩٧٥ أن التدريس مهنة موجهة القوة وأن وظيفة المعلم فى الفصل ربما تفى ببعض احتياجات القوة ، وخاصة بالنسبة للمعلمين الذكور .

والمدرس بالتأكيد هو الذى يستخدم القوة بمهارة ويمكنه ممارسة هذه القوة بأساليب مستبدة أو لطيفة .

والاستبداد الزائد نادراً ما يكون بالفصول حيث يخبر المدرسون التلا يذ ما يفعلون ثم يحاول التلاميذ ذلك وينفذون الأوامر بالضبط بقدر امكانهم .

وهذا لا يعنى أن المدرسين فى فصل بدون قيود لا يمارسون القوة أيضاً لأن الأمر بالنسبة لمثل هؤلاء المدرسين أنهم يمارسون القوة ولكن بطريقة أكثر ذكاء ولطفا .

وقد يكون مدرس الفصل الذى لا يفرض قيوداً ذا تأثير هائل على ما يفعله التلاميذ وعلى الكيفية التى يتفاعل بها معهم أو التى يتفاعلون بها مع بعضهم البعض .

ولقد كشفت دراسات ماكيلاند أيضاً عن اختلافات هامة فى الطريقة التى بها يمارس كل من المدرسين والمدرسات القوة . فالمدرسون يمارسون القوة من خلال تأكيد ذاتهم عقليا . أما بالنسبة للمدرسات فانهم يمارسن القوة بطريقة تتسم بأساليب أكثر رقة ، ويؤثرون على الآخرين بالحيل التى يمارسنها حسبما يتطلبها كل موقف من المواقف .

وبناء على ذلك ، فالمرأة قد يتأتى لها ممارسة القوة بكونها جذابة أو مؤثرة أو بطريقة تتسم بالفراسة ، ولكن المدرس أكثر ميلا لمحاولة الامساك بزمام الموقف والتحكم فيه .

فهذه الاختلافات فى حاجة الى دراستها فى اطار العمل داخل الفصل ومن خلال الهيكل الادارى أيضاً للمدارس .

والاختلافات بين المدرسين والمدرسات فى هذا الشأن ربما تكون نتيجة لتاريخ طويل للجنس البشرى الذى يرجع الى العصور البدائية • والتغيرات التى تحدث فى الطريقة التى بها يمارس المدرسون والمدرسات القوة ربما تكون فعلا على حافة التغيير فان المناهج والبرامج الخاصة بالمدرسات متاحة الآن لجعلهن أكثر حزما •

وان كيفية تأثير مثل هذه البرامج فى سلوك المدرسين فى الفصل تكشف أن احتياجات التدريب هذه يجب دراستها •

وان حزم المدرس فى الفصل يبدو من الصعب أن يكون بالشىء المستحب وحقيقة فان دور القوة التقليدى للمرأة التى تمارس به هذه القوة من خلال وسائلها الخاصة يبدو أنه الدور الأمثل فى التطبيق فى الأنواع المختلفة من الفصول وخاصة تلك الفصول التى لا تتمسك بالرسميات •

والدور الحازم للمدرس الذى يعد نموذجيا يجب أن يكون ملائما للعمل داخل الفصل التقليدى حيث يعتبر المدرس قائدا حازما وبمعنى آخر :

« ان الدور الرئيسى للمدرس بصفته المهنية هو الدور التنفيذى فالمدرس ممثل النظام القائم وعليه أن يكون مستعداً دائما لفرض الانسجام والنظام • أن المدرس يمثل النظام القائم للعمل وهو لهذا يعيد الفصل اذا حاول الشرود الى دائرة العمل الروتينى المجهد فى إكتساب المهارات والمعلومات • ان المعلم هو ممثل السلطة وهو لهذا فى موقف صاحب العظمة » •

ان من أهم التساؤلات الرئيسية حول الدور الذى يلعبه المعلم يتعلق بطبيعة هذا الدور • هل هو دور المحافظ على تقاليد المجتمع ؟ أو الوسيط

بين جيل وآخر ؟ أو هو العنصر الفعال فى احداث التغيير الاجتماعى ؟ وعلى كل حال يمكن القول بأن التقاليد المتبعة فى معظم المجتمعات تضفى عليه أول هذه الأدوار وهو المحافظة على تقاليد المجتمع .

واذا كان هدف التربية والتعليم كما تحدده المادة الأولى من ميثاق الوحدة الثقافية العربية هو « تنشئة جيل عربى واع مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربى ، يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية الانسانية ويتمسك بمبادىء الحق والخير والجمال ويستهدف المثل العليا الانسانية فى السلوك الفردى والجماعى » فان دور المعلم يتمثل فى الالتزام الخلقى والمهنى بالعمل على تحقيق هـذا الهدف .

متناقضات دور المعلم :

ان وضع المدرس فى نطاق النظام التعليمى وكذلك فى نطاق التركيب الاجتماعى يتحدد بالضغوط المتضاربة للمطالب التى يتطلبها غيره منه ويتطلبها هـو نفسـه ، ومن هنا يمكننا أن نتوقع أن ما يعرف بالصورة المهنية التى يرى المعلم نفسه عليها هى أبعد ما تكون عن التوحد . حقيقى أن التناقض بين النشاط المهنى وبين البيئة الخارجية ووقت الفراغ يمكن أن يحدث فى أى مهنة ولكن بالنسبة للمدرسين بصفة خاصة يكون هـذا التناقض حاداً ومشحونا بالتوتر لأنه يعكس تعارض عالمين : عالم الناشئة من التلاميذ الذى ينتمى اليه المدرس وعالم الكبار الخارجى بجوانبـه الاجتماعية التى يحياها المدرس . ولا توجـد بحوث ميدانية على المجتمع المصرى لإلقاء الضوء على متناقضات دور المعلم فى مجتمعنا ..

ولكن ربما كان من المفيد أن نهتدى هنا ببعض الدراسات التى عملت فى الخارج ونعنى بها الدراسـات التى قام بها « جيتزيل » Getzel و « جوبا » Guba عن متناقضات دور المعلم ، وعلى الرغم من أن هـذه الدراسات عملت على المجتمع الأمريكى ومن ثم يصعب تعميمها الا أنها

مفيدة فى استخدامها أساساً للمقارنة • وعلى كل حال فقد كشفت هـذه الدراسة عن ثلاثة ميادين رئيسية يتناقص فيها دور المعلم • أول هـذه الميادين يتعلق بالدور الاجتماعى الاقتصادى للمعلم حيث يتوقع من المعلم مستوى من الحياة والمعيشة لا توفره له إمكانياته المادية • وثانيها يتعلق بدور المعلم كمواطن وفيه يواجه المعلم قيوداً مفروضة على سلوكه العام والخاص وقد تمتد هذه القيود فتشمل التدخين وشرب الخمور والرقص والملبس والانتظام فى حضـور الكنيسـة والنشـاط الدينى • وثالثها يتعلق بالدور المهنى واجادته لفنه وميدان تخصصه وفيـه قد يواجـه المعلم قيودا على حريته الأكاديميـة أو معارضـة لأحكامه المهنية من جانب بعض الفئات الاجتماعية •

واذا جاز لنا أن نتخذ هذه الميادين الثلاثة أساساً للمقارنة نجد أن وضع المدرس فى بلدنا بصفة عامة لا يختلف عن نظيره من حيث توقع المجتمع مستوى معيشـة للمعلم لا يتسنى له بحسب امكانياته المـادية • أما من حيث دور المواطنة فالمدرسون كمواطنين يتمتعون بحرياتهم العامة والخاصة بنفس الدرجة التى تتمتع بها أى فئة أخرى فى المجتمع • وليست هناك قيود خاصة على المدرسين فى سلوكهم العام أو الخاص الا ما يتعلق بقواعد وأصـول الآداب العامة التى يجب على كل فرد فى المجتمع أن يراعيها • وبالنسبة لدورهم المهنى نجـد على ما يبدو أن المدرسين لا يلقون معارضـة خاصـة لحريتهم الأكاديمية من فئة اجتماعية معينة • وربما يحدث ذلك من جانب بعض النظـار أو المفتشين عندما يحاولون أن يفرضوا على المعلم رأيا معينا قد لا يوافق عليـه أو يرفضون له رأيا يكون مقتنعا بجدارته الفنية •

المعلم والنظـام :

اذا نظرنا الى مشكلة النظام المدرسى نجد أن المدرس قد تمكن من مزيد من السيطرة على التلاميذ لأن التربية أصبحت بشكل متزايد مفتاحاً

لأحسن الوظائف والنفوذ الاجتماعى . الا أن هذه السيطرة لا تحل محل السلطة التى فقدها ، ان من ينسبون اليه السيطرة هم الذين يرون فيه مصدراً للمعرفة والمهارات التى يرغبون فى اكتسابها ، ويضطر المدرس — محافظة على النظام — أن يتعامل مع تلاميذه الى حد يمكن أن يبعده عن الموقف التسلطى أو الاستبدادى .

ويشجع المدرســون المحدثون عادة تلاميذهم على اطلاق دوافعهم بدلا من كبتها لأنهم يتعاملون معهم على أساس من الحرية والتسامح ، الا أن ذلك قد يوقع المدرس فى حيرة اذ كيف يساعد الطفل على اطلاق دوافعه ، وفى نفس الوقت يفرض عليه شيئاً ما . وكيف ينقل التراث اذ لم يهتم به تلاميذه تماماً بحيث يتقبلوه ؟

وتسمح وجهة النظر المحافظة أن يقع الأطفال تحت سيطرة مدرسيهم الذين يحترمونهم فاذا توقف المدرس عن القيادة أصبح الفصل مضطرباً واختل النظام . واذا أصبح من ناحية أخرى أوتوقراطياً فان التلاميذ يتضايقون ويشعرونه بالاحباط . ويجب أن يتأكد المدرس أن الضوابط المطبقة على تلاميذه عادلة والا فلن يقبلوها ولن يتحقق النظام الذاتى . وبايجاز لو استطاع الأطفال أن يضبطوا أنفسهم فانهم فى حاجــة الى قيود تمكنهم من احترامها كما أنهم فى حاجة الى مدرسين يترسمون خطاهم .

ان احدى طرق تحقيق نفوذ وسلطة المدرس هى جذب مزيد من الناس للعمل فى المهنة وتقليل ساعات العمل حتى يمكن أن يقضى الناس ساعات أطول فى منازلهم . وسيؤدى ذلك حتما الى بعث سلطة الرجال ليس فقط فى المدرسة ولكن فى الأسرة أيضاً .

وقد كان العقاب معروفاً فى الممارسات التربوية منذ العصور القديمة كوسيلة لحفظ النظام وحمل التلميذ على التعلم . الا أن الثواب كان ينظر اليه أيضاً على أنه وسيلة أفضــل .. ودعا كثير من المربين على مختلف العصور على تفضيل استخدام أسلوب الثواب على أسلوب العقاب . وقد

أكدت التجارب التى أجراها علماء النفس على أثر الثواب والعقاب هذه النتيجة • اذ وجدوا أن كلا النوعين يؤدى الى التعلم الا أن الثواب أبقى أثراً فى حين أن أثر العقاب مرهون بوجود العقاب •• وهذا يعنى أن الطفل اذا أمن أنه لن يعاقب فانه يعود الى سلوكه القديم ، أى أن العقاب لا يحل المشكلة وانما يمنع من ظهورها بطريقة مؤقتة •

والواقع أن العقاب كوسيلة للتأديب والتهذيب شرعته الأديان والقوانين المدنية والاسلام شرع العقاب لما فيه من صلاح حياة الناس واستقرار أمورهم « ولكم فى القصاص حياة » •• وبالنسبة للتربية الاسلامية للصبيان والناشئة فانه يجوز استخدام العقاب لكن بالشروط التى وضعت لها • وبناء على ما يذهب اليه المربون المسلمون أن التأديب يجوز اذا كان بهدف منفعة الصبيان وليس بسبب غضب المؤدب • ولا يجوز أن يزيد المؤدب فى ضربه على ثلاث درر تمشيا مع قول النبى صلى الله عليه وسلم : « أدب الصبى ثلاث درر فما زاد عليها قوصص يوم القيامة •• » ، ومع أن هذا الحديث واضح بالنسبة لعدد الضربات التى يوقعها المؤدب على تلميذه الا أن بعض علماء المسلمين يزيدونها الى عشر تبعاً لما جاء عن النبى صلى الله عليه وسلم : « لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط الا فى حد » •• ويبدو أن الحديث الأول أقرب الى مقصدنا لأنه يتعلق بتأديب الصبيان صراحة •

واشترط المربون المسلمون أن يكون العقاب على قدر الذنب دون اسراف • وقد طالبوا المعلم بأن يكون رفيقاً بتلاميذه عادلا معهم لأنه ينزل منهم منزلة الوالد • ويجب ألا يبادر المعلم الى العقاب عندما يخطىء الطفل وانما يجب أن ينبهه مرة بعد أخرى • ويكون العقاب هو الأسلوب الذى يلجأ اليه المعلم فى نهاية المطاف • وقد نهى المربون المسلمون المعلم عن استخدام العقاب وهو فى حالة الغضب حتى لا يكون ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه • وعندما يلجأ المعلم الى الضرب يجب أن يكون الضرب من واحدة الى ثلاث كما أشرنا ويستأذن ولى الأمر فيما زاد

عن ذلك ، وأن يقوم المعلم بالضرب بنفسه ولا يتركه لأحد التلاميذ • وأن يكون الضرب فى أماكن غير حساسة من الجسم كالرجلين أو اليدين مثلا ويتجنب الضرب على الوجه والرأس والأماكن الحساسة من الجسم وأن تكون آلة الضرب هينة لينة كالدرة أو الفلقة أو عصا رفيعة رطبة • ويتشدد علماء التربية الاسلامية فى جزاء المعلم اذا خالف أصول عقاب تلاميذه •• فذهب ابن سحنون الى أن المعلم اذا عاقب تلميذا لا يجوز له تأديبه فاخطأ وفقأ عينه أو أصابه فقتله ، فان على المعلم الكفارة فى القتل ودفع الدية للتعويض اذا جاوز حد التأديب الى القسوة • واذا لم يجاوز المعلم الحد فلا دية عليه • واذا ضرب المعلم الصبى بشىء غير مسموح به فقتله فعلى المعلم القصاص •• وهكذا نجد أن التربية الاسلامية تضع شروطاً مقيدة ومنظمة لاستخدام العقاب •• وأولى بالمعلم أن يستخدم أسلوب الترغيب بدلا من الترهيب •• ويجب أن ينظر المعلم الى مشكلات النظام فى الفصل على أنها قد تعنى أن درسه وطريقته وأسلوبه لا يبعث اثارة اهتمام التلاميذ بالتعلم • وقد دعا كثير من المفكرين التربويين المعلمين الى أن يجتهدوا دائما فى أن يكون درسهم مشوقاً ومثيراً للرغبة والفضول الى التعلم عند التلاميذ • وعندها ستختفى كثير من مشكلات النظام فى الفصل • كما يجب على المعلم أن يدرس دائما الأسباب التى تؤدى الى ظهور أى مشكلة من مشكلات النظام كعدم الانتباه مثلا فى أثناء الدرس أو الغش فى الامتحانات أو الشغب أو الكذب أو السرقة وغيرها ••

حفظ النظام :

عندما يلتقى المعلم فى الفصل مع تلاميذ جدد فى الفصل لأول مرة تكون مسألة حفظ النظام أهم ما يشغل باله • هل سيقبلون سلطته وقيادته ؟ هل سيستطيع أن يحملهم على العمل بنشاط ؟

ان كثيراً من المعلمين يقلقهم ذلك فى البداية وكثيراً من المعلمين ذوى

الخبرة يعتبرون أن الدروس الأولى للمعلم مع تلاميذ جـدد تكون حاسمة فى تحديد علاقته بهم •

ان تحقيق النظام فى أى مجموعة يتضمن تقبل الأعضاء لأهداف معينة مشتركة يتعاونون على تحقيقها من خلال حفظ النظام • وهذا ينطبق على التدريس بالطبع لكن يحتاج المعلم بالاضافة الى ذلك أن يعمل على ارساء قواعد السلوك فى الفصل التى تحدد ما هو مقبول أو غير مقبول • وليكون لدى المعلم سلفاً فكرة عما يريده وما يتوقعه من التلاميذ من ناحية النظام أو الانضباط أو العمل فى الفصل • ويكون لدى التلاميذ أيضاً معايير خاصة بهم اكتسبوها من مصادر مختلفة كالمنزل أو الأصدقاء أو المعلمين أو من المدرسة بصفة عامة • اذا كانت مجموعة التلاميذ فى الفصل الدراسى قد تعايشت معا فترة من الزمن فان بعض هذه المعايير تكون قد استقرت بينهم بالفعل كما تكون معايير السلوك قد استقرت بينهم أيضاً ففى أحد الفصول على سبيل المثال قد يكون من النمط السلوكى السائد بينهم الرغبة والحرص على توجيه الأسئلة وفى فصل آخر قد يكون العكس تماما وتكون السلبية وعدم الاستجابة هى النمط السائد بينهم ومثل هذه الأنماط السلوكية للتلاميذ فى الفصل اذا ما تكونت تميل الى الاستمرار لما يترتب عليها من تحقيق الثبات والاتزان بين المجموعة فكل تلميذ لديه توقع عن سلوك الآخرين وتوقع الآخرين لسلوكه ومن ثم فعليه أن يكيف سلوكه تبعاً لذلك وقد تعمل المجموعة على فرض معاييرهـا بالقوة اذا خلفها أحـد أعضائها ومن مصلحة المعلم أن يعرف هذه المعايير حتى يعمل على الاستفادة منها • فاذا علم المعلم مثلا أن التلاميذ يجلسون فى الفصل كيفما أرادوا يكون من العبث اذن أن يصر على أن يجلس كل تلميذ فى المكان الذى يحدده هو له • واذا استطاع المعلم أن يوازن بين ما يجب أن يعمله وبين ما يتوقعه فانه سيتفادى خلق المشكلات أو تعقيد الأمر فى حين أن الأمر نفسه تافه أو لا يستحق الوقوف عنده وفى نفس الوقت يعرف أين يجب أن يقف بثبات وأن يصر على رأيه •

وعندما يتولى المعلم أمر فصل جديد فان التلاميذ يعرفون عن يقين أن له سلطة عليهم بحكم دوره وأنه بدون شك سيستخدم هذه السلطة بفهم لكنهم لا يعرفون على وجه التحديد حدود هذه السلطة ولا كيف ولا متى سيستخدمها ومن ثم يبدأ التلاميذ فى اكتشاف الموقف بالتحرك بحرص لاختيار هذه الحدود محاولين استيضاح الأمور التى يتقبلها المعلم واكتشاف الأمور التى تساعدهم على التنبؤ بسلوك المعلم . وهكذا بالتدريج يستطيع التلاميذ أن يتوسعوا فى فهمهم وتوقعهم لسلوك المعلم فان يصلوا من خلال ذلك الى معرفة الفجوات التى قد ينفذون منها لتحقيق مآربهم .

يقول أرجايل Argyle : لم يعد السلوك الاجتماعى فى الفصل وفى غيره سراً كما كان الحال منذ عشر سنوات مضت . اننا نعرف أن العلاقات الشخصية المتبادلة تتكون من خلال الاشارات غير اللفظية كحركات العين وتعبيرات الوجه وحركة الجسم والاشارات والمجاورة والتهيؤ ونغمات الصوت .

ويستخدم المعلمون عادة حركات العين والاشارات ونغمات الصوت لضبط الفصل وحفظ النظام فيه . ويمكن أن تمثل لذلك بنظرة المعلم عن قصد الى تميز معين أو مجموعة من التلاميذ . أو رفع الحاجبين كدليل على الدهشة أو ابتسامة الرضا عندما يبذل تلميذ ما جهداً فى الاجابة أو الصمت المفاجىء فى وسط الجملة أو الصمت من أجل الهدوء أو التحول المفاجىء لنغمة صوتية أيضاً وهكذا .

من الصعب أن يقوم الانسان بحوارين فى وقت واحد . لكن ذلك هو ما يفعله المعلم عادة أثناء تدريسه ، فالدوار بالكلام الذى يقوم به المعلم فى شرحه للدرس يكون مصحوبا بحوار آخر بدون كلام لحفظ الانضباط فى الفصل . وهذا النوع الأخير من الحوار يتضمن علاقة متبادلة بين المعلم والتلميذ كأى نوع آخر . من الحوار . فالتلميذ

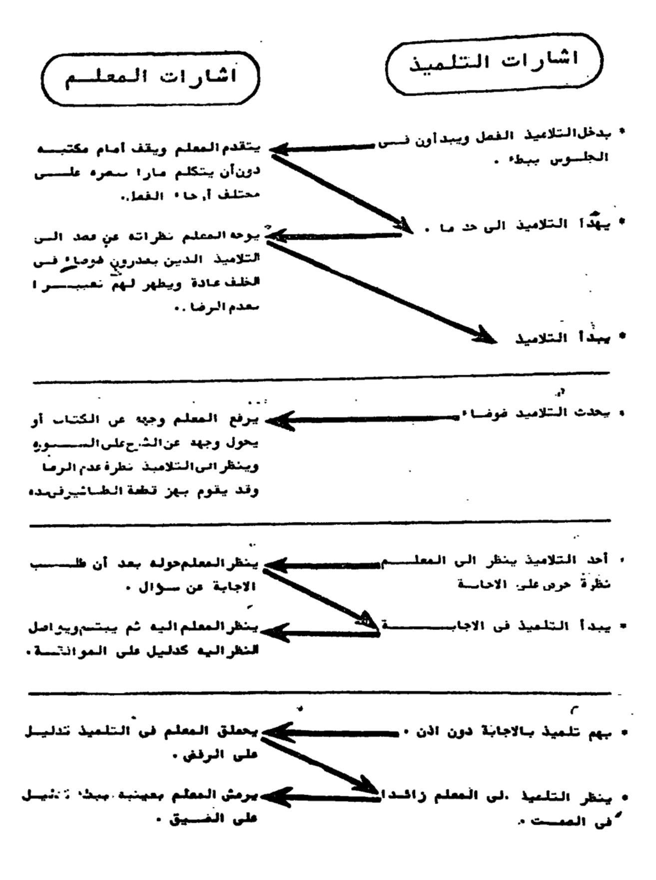
يصــدر اشارات يستقبلها المعلم ويفسرها ويقوم بدوره بالرد عليها أو الاستجابة لها بالاشارات أيضاً •

وهناك من الدلائل ما يشير الى أن هذا النوع من الحــوار اذا ما أحسن استخدامه يساعد على فعالية الانضباط • فأحــد البحوث التى أجريت على دراسة الطفل المشكل يؤكد الفكرة العامة أن من المهم بالنسبة للمعلمين أن يعطوا انطباعا لتلاميذهم أنهم على وعى بما يدور حولهم وأن لهم عيونا فى ظهورهم يرون بها •

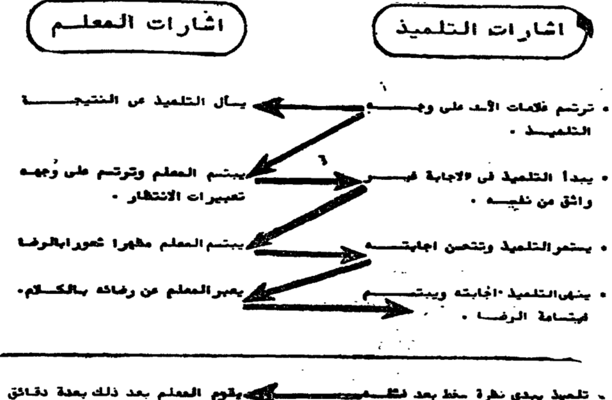
ومن المهم للمعلم اذن أن يتعرف على الاشارات غير اللفظية التى تصدر عن التلاميذ حتى يستطيع أن يبدأ فى مثل هذا الحوار ويمكن أن نضرب أمثلة لمثل هذه الاشارات بعدم استقرار التلميذ فى الجاوس كدليل على التعب أو الرفض ووجــوم الوجــه الذى يدل على عــدم الفهم والنظرات الجانبية الخفيفة التى تحــاول أن تختبر ما اذا كان المعلم يرى التلميذ أم لا وهكذا •

ويحتاج المعلم الى تغير مثل هذه الاشارات وهذا يتطلب ألفــة وحساسية بلغة الاتصال غير اللفظى • وفى ضــوء هذا التفسير يستجيب المعلم باشارات تحمل رده ومن أمثلة هذه الاشارات أن ينظر المعلم الى أصحاب النظرات الجانبية حتى يشعرهم بأنه يراهم أو أن يقطب جبينه كدليل على الرفض أو بالنظرة غير العادية الى التلميذ لاشعاره بالخطأ وهز الرأس كدليل على الموافقة • وكل هذه الاشارات يمكن أن تتم بينما يقوم المعلم بالشرح أو التلاميذ بالنقاش •

ويمكن أن نســوق أمثلة للتفاعل غــير اللفظى بين المعلم والتلميذ فى الجــدول التالى :



اشارات التلميذ
اشارات المعلم
• يدخل التلاميذ الفصل ويبدأون فى الجلوس ببطء .
يتقدم المعلم ويقف أمام مكتبه دون أن يتكلم مارا بصره على مختلف أنحاء الفصل.
• يهدأ التلاميذ الى حد ما .
يوجه المعلم نظراته عن قصد الى التلاميذ الذين يحدثون ضوضاء فى الخلف عادة ويظهر لهم تعبيرا بعدم الرضا ..
• يبدأ التلاميذ
• يحدث التلاميذ ضوضاء
يرفع المعلم وجهه عن الكتاب أو يحول وجهه عن الشرح على السبورة وينظر الى التلاميذ نظرة عدم الرضا وقد يقوم بهز قطعة الطباشير فى يده
• أحد التلاميذ ينظر الى المعلم نظرة حرص على الاجابة
ينظر المعلم حوله بعد أن طلب الاجابة عن سؤال .
• يبدأ التلميذ فى الاجابة
ينظر المعلم اليه ثم يبتسم ويواصل النظر اليه كدليل على الموافقة .
• يهم تلميذ بالاجابة دون اذن .
يحملق المعلم فى التلميذ تدليل على الرفض .
• ينظر التلميذ الى المعلم زائدا فى الصمت .
يرمش المعلم بعينيه مبديا تدليل على الضيق .



- تلميذ يبدى نظرة سخط بعد فشله فى جذب انتباه المعلم .

يقوم المعلم بعد ذلك بعدة دقائق بالمرور على التلميذ والنظر الى كراسته أو عمله محاولا اشعاره بأنه قد فهم رسالته وأنه قد رآه يرفع يده ولكنه كان مشغولا آنذاك .

شىء من التعزيز :

يعتبر علماء النفس التعزيز ضروريا فى المجال التعليمى وقد كتب ستونز يقول :

« ان التعزيز ضرورى للتعلم الفعال ويجب أن يعقب كل اجابة صحيحة حتى نضع اطارا لتعزيز السلوك » .

ويقول « لافيل » :

« ان الجزاء يلعب دوراً كبيراً فى تحديد الأنشطة التى يتعلمها الفرد .. أن التعزيز يبدو هاماً بصفة خاصة عندما يكون الأطفال بصدد تكوين قيمهم الخلقية الاجتماعية » .

وقدم لنا آلين وريان Allen & Ryan أربعة أنواع من التعزيز الايجابي المتاحة للمعلم :

١ — تعزيز ايجابي لفظي : حسن — حسنا — نعم — صح — مضبوط — عظيم — مدهش — رائع — وما شبه ذلك •

٢ — تعزيز ايجابي غير لفظي : ابتسامه — هز الرأس — أو أية اشارة أخرى تدل على الموافقة أو الاستحسان •

٣ — تعزيز ايجابي مؤهل : ان التلميذ فى الاتجاه الصحيح ويقوم بلباقة بتعديل ما قاله التلميذ أو فعله •

٤ — تعزيز مؤجل : يقوم المعلم فى فترة لاحقه بامتداح عمل سابق للتلميذ •

طرق حفز التلاميذ واستثارة اهتماماتهم :

كيف يحفز المعلم تلاميذه ويثير اهتمامهم لدراسة موضوع أو مادة يجدونها غير مشوقة ؟

يؤكد بعض من كتب حول هذا الموضوع على أهمية حب الاستطلاع كطريقة لاستثارة الاهتمام • ويتضمن ذلك استخدام الدافع الفطرى لدى الفرد لتعلم ما يجهله واكتشاف المعلومات الجديدة كما يتضمن ذلك ان يكون ما يدرسه التلميذ مرتبطاً أو له دلالة بالنسبة لحياته اليومية كما يتضمن أيضاً استثارة حب البحث والدراسة والمعرفة فى نفس التلميذ والقيام بالتجريب والاستقصاء العلمى •

ومما يساعد على حفز التلاميذ للدراسة والتحصيل شعورهم بالانجاز أى •• أنهم استطاعوا أن يحققوا شيئاً ما • وفان ذلك يساعدهم على التقدم فى دروسهم أى أن النجاح يؤدى الى مزيد من النجاح •

وهناك طريقة أخرى لاستثارة اهتمام التلاميذ وحفزهم على التعلم تتمثل فى التحدى الفكرى أو المعرفى • وهذا يعنى أن نقدم للتلاميذ مادة دراسية تتحدى ذكاءهم وتفكيرهم وتتطلب منهم مواجهة هذا التحدى بالدراســة والمزيد من التحصيل •

توقعات المعلم والتلميذ :

ان ما يتوقعه المعلم من التلميذ يؤثر فى سلوك التلميذ نحوه • وتتضمن هذه التوقعات الصورة المثلى للسلوك الذى يعتقد المدرس بأنه ينبغى على التلميذ أن يسلك فيما لو كان الفصل يدار بطريقة حسنة •

ان أثر توقعات المدرس على الكيفية التى يتصرف بها التلميذ كانت محوراً لسلسلة طويلة من الدراســات تبدأ بتلك التى أجراها روزنتال وجيكوبسون عام ١٩٦٨ Rosenthal & Jacobson اللذان يسلمان بأن توقعات المدرس تؤثر على عملية التعليم • ذلك أن المدرسين الذين يعتقدون بأن تلاميذهم أغبياء وغير نشيطين أو تحصيلهم ردىء يتخرج على أيديهم تلاميذ يتصرفون بغباء وسذاجة أو يكونون ضعافا تعليميا • أى أن التلاميذ يتصرفون حسب توقعات المعلم •

وكانت هذه النتيجة هامة لأن كثيراً من التربويين أعتقدوا أن أحد مشاكل مثل هذه الأقلية المختلفة من الأطفال تنحصر فى أن المدرس الذى يقوم بالتدريس لم ينظر اليهم على أنهم غير قادرين على التعليم •

واعتقد التربويون أيضا أنه لو غير المعلمون مواقفهم من الأطفال فان الأطفال يتغيرون تبعا لذلك • ولقد درس باربر Barber عــام ١٩٧٣ هذا الزعم لكنه لم يستطع أن يجد ما يدعمه من نتائج علمية ومع هــذا لم تتم تسوية هذه القضية تماما •…

أن تأثير مواقف مدرس واحــد قد لا يكون ذا فاعلية ولكن عندما

ينشأ طفل فى وسـط مدرسى يشعره بأنه متخلف أو دون المستوى فان النتيجـة النهائية لهذا الطفل مدمرة لكل طفولته • لقد أعتقد علماء النفس العلاجى بأن الاتجاهات التى يظهرها الكبار نحـو الطفل تشكل بالتدريج مفهوم الطفل عن نفسـه • وهـذا يؤثر على قدرته على التعليم • وهناك ما يؤيد ذلك الا أن روزنتال وزملاءه ربمـا كان لديهم مشاعر حدسية صحيحة عن هـذا الأمر وسـعوا للبحث عما يؤكده فى مواقف لم يتوصلوا منهـا الى دليـل •

ولا يمكن وضع التوقعات سواء للمدرسين أو التلاميذ فى الإعتبار دون النظر الى توقعات الآباء • وان الاستفتاء السنوى الذى قامت به مؤسسة « جالوب » عن اتجاهات الجمهور نحو المدارس ، يلقى الضوء على الأمر • فالآباء بصفة عامـة لديهم موقف ايجابى تجـاه المدرسين والمدارس العامة ولا ينحون عليهم باللائمة بالنسبة لقصـور أو عيوب الأجيال الناشئة • فى حين أن بعض الجماعات المهنية مثل رجال الأعمال ورجال القانون والصحافة وغيرهم قد يخالفون الآباء فى ذلك •

ويتوقع الآباء أن المدارس تمنح الفرص لأطفالهم للتعلم ويجدون بصفة عامة أن هذه الفرصة قد أمكن منحها لهم بالفعل •

الحاجة الى نظريات فى التدريس :

ان الاهتمام بالنظرية فى التدريس مهم وضرورى بالنسبة لاعداد المعلم لأننا فى تدريب المدرسين ، غالبا ما نؤكد على الأصول العلمية التى تستند اليها عملية التدريس •

وما نعرفه عن التعلم يعتبر غير كاف ليمدنا بما ينبغى أن نفعله فى التدريس • وهذه أحد الأسباب المسئولة عن ضعف اعداد المعلم •

والطالب فى كليات التربية قد يتذمر من أنه درس الكثير عن التعلم

والمتعلمين لكنه لم يتعلم شيئا عن التدريس ومن ثم يتســاءل عن ثمرة إعداده العلمي وما يدرسه من النظريات فى التدريس •

التدريس كمصطلح عام مضلل :

ان التدريس كمفهــوم يحتاج الى التحليل الدقيق ، ومثل هــذا التحليل يجب أن يفسر جوانب اهتمام نظريات التدريس كمصطلح عام يعتبر مضللا لأن التدريس يشمل العديد من الأمور ، ومن ثم ينبغى ألا ينظر اليه كما هو الحال الآن على أن ظاهرة واحدة أحادية تضمها نظرية واحــدة ومن الممكن أن يصــدق هــذا الكلام على نظرية التعلم لأن مصطلح التعليم يطبق أيضا على مدى واسع من الظواهر • وقد وقع علماء النفس فى خطأ لاعتقادهم بأنه يمكن من نظرية واحدة أن تفسر كل الظواهر ، وقد أطلق مصطلح التعلم على تعلم الحيوان بطريقة السير فى المتاهة أو فى صندوق سكنر وعلى تعلم الانســان للمقاطع الصماء عديمة المعنى وعلى استجابات حركات العين فى المعامل ، وتعلم التلاميذ للموضوعات المدرسية داخل الفصول •

ونظرا لأن مصطلح التعليم يطلق على كل هذه الأنشطة فلقد حاول علماء النفس أن يفسروا هذه الظواهر بنظرية خاصة واحــدة • مع هذا وعلى الرغم من مضى أكثر من نصف قرن من الدراســات لم يستطيع علماء النفس أن يتوصلوا الى نظرية موحدة فى التعليم وظلت البحوث والنظريات فى التعليم تتركز حول ثلاث موضوعات رئيسية هى : تعلم الحيوان ، تعلم الانسان فى المعمل ، تعلم الانسان فى حجرة الدراسة •

وفى السنوات الأخيرة ، ظهر مجال آخر وهو التعليم المبرمج ، وهو النمو الجديد ســوف يقوى العلاقة بين المعمل والمدرسة •

ان الأنواع المتعددة للتعلم لم تتكامل بنجاح فى نظرية واحدة للتعلم

وهــذا القصور نشأ من الاعتقاد الخاطىء بأن استخدام مفهوم واحد هو مفهوم التعلم يضمن وجود نظرية واحدة يمكن تطبيقها عالميا • ومن قبيل المقارنة يمكن أن نستعين ببعض الأمثلة لنوضح هذه النقطة فمثلا الطب لا يبحث عن نظرية واحدة لتفسير المرض أو العلاج فالأطباء اكتشفوا منذ زمن بعيد أن الأفراد يصابون بالمرض بطرق تختلف اختلافا أساسياً •

فمن الممكن أن يصاب المرء نتيجة لميكروب أو نتيجــة لأن بعض أعضائه لا تقوم بوظائفها بطريقة صحيحة أو نتيجة لمجهود زائد أو بسبب صدمــة للجسم أو نتيجــة لبعض الحرمان فى البيئة التى يعيش فيها ، وبنفس المنطق فان الأطباء يستخدمون مناهج علاجية مختلفة فقد يكون العلاج بالعقاقير أو بالجراحــة ، أو بتحسين البيئة التى يعيش فيهــا المريض أو بتغير نظام التغذية الذى يتبعه •

وقد يبدو لنا من الممكن أن وجود مفهوم أحادى عن التعليم المدرسى ليس له قيمة علمية لأن هذا التعليم المدرسى يغطى ظواهر وعمليات متعددة ومتمايزة • ونفس الشىء أيضاً يمكن أن يقال عن التدريس ، فمفهوم التدريس يجب ألا يعنى عملية أساسية واحدة تتضمنها نظرية واحدة ، وهكذا يجب ألا تخدعنا كلمة التدريس باعتبارها كلمة واحــدة يمكن أن نضع نظرية واحدة لتفسيرها •

طرق تحليل مفهوم التدريس :

لابد اذن أن تقوم بتحليل مفهوم التدريس لنكشف عن الاجراءات والعمليات والعناصر التى يمكن أن تكون المــادة الأساسية للأسس النظرية له ولكن ما نوع التحليل الذى يمكن أن نقوم به فى هذا الصدد ؟

هناك عدة أنواع يمكن أن نقترحها :

أولا : يمكن أن نحلل التدريس تبعا لأنواع الأنشطة التى يقوم بها

المعلم فالمعلم يقوم بأنشطة خاصة بالشرح وأنشطة خاصة بالصحة النفسية للتلاميذ وأنشطة خاصة بالتوضيح وأنشطة خاصة بارشاد التلاميذ وأنشطة خاصة بحفظ النظام وأنشطة خاصة بالمحافظة على المدرسة وأنشطة خاصة بحفظ السجلات الخاصة بالتلاميذ وأنشطة خاصة بتخطيط مسئوليات التلاميذ فى العمل المدرسى وأنشطة خاصة بتخطيط المقرر — وأنشطة خاصة باختيار التلاميذ وتقييمهم ، وغير ذلك من الأنشطة •

فاذا كان كل ما يصدر عن المعلم باعتباره معلما يعتبر تدريسا ، فالتدريس بهذا المعنى يتضمن عدة أنواع من الأنشطة ، وليس من المنطقى أن توجد نظرية واحدة تشمل كل هذه الأنشطة المتفاوتة •

ثانيا : يمكن أن نحلل التدريس من حيث الأهداف التربوية وهنا نجد نماذج لأنواع متعددة بعضها أهداف معرفية وأخرى عاطفية أو انفعالية وثالثة حركية وبهذا يكون تصنيف التدريس تبعا للهدف الذى يسعى له ، فاذا كان المدرس يستخدم ألفاظا ليعرف أو يصف أو يشرح مفهوما ما ، فان سلوكه ينتمى فى الدرجة الأولى الى الأهداف العقلية المعرفية ، أما اذا كان يقوم بتشجيع التلاميذ وتكوين علاقة صحيحة معهم ، فان سلوكه فى هذه الحالة يرتبط بالمجال العاطفى •

أما اذا كان يشرح بالطريقة الصحيحة لكتابة كلمة أو النطق بها مثلا فان هذا السلوك ينتمى بالدرجة الأولى للأهداف الحركية ويمكن أن تتداخل الأهداف فى بعضها بحيث يصعب على المدرس أن يميز بين تأثيره على التلاميذ من الناحية العقلية المعرفية أو من الناحية العاطفية • فحين يفشل التلميذ فى شرح مادة ما بوضوح فالتلميذ الى جانب أنه يرتبك (عقليا) فان همته تثبط انفعاليا وعلى أى حال فنحن لا نستطيع أن ندعى أن نظرية واحدة يمكن أن نستخدمها لكل أنواع الأهداف التربوية •

ثالثا : يمكن أن ينظر الى التدريس على أنه صورة من التعلم

وبالتالى فانه يتضمن المكونات التى تتضمنها عملية التعلم ، فاذا أمكن تحليل عملية التعلم الى مكونات أساسية فاذا ما استخدمنا مفاهيم نيل ميللر Neal Miiler الدافع — المؤشر — الاستجابة — الاثابة يمكن أن نحلل التدريس بطريقة مشابهة ، ولكى نقابل كل مفهوم من مفاهيم ميللر علينا أن نعتبر مكونات التدريس كما يأتى : مكون خاص بالاثارة أو انتاج الدافعية ومكون خاص بتوجيه الادراك ومكون خاص باستدعاء الاستجابة ومكون خاص بالتعزيز •

ومن المعروف أن نظرية ميــللر فى تحليل التعلم يقابلها نظريات كنظريات الدوافع ونظريات الادراك ، كذلك يمكن أن تنمو نظريات فى المفاهيم الخاصة بالتدريس فى الدوافع — وفى توجيــه الادراك وفى الاستجابة وفى الاثابة وعلى أى فان التساؤل سيظل قائما هل يمكن ايجاد نظرية واحدة تشمل كل مكونات عملية التدريس ؟ ••

رابعا : هذه الطريقة فى تحليل عملية التدريس لا تتمايز عن ما سبق ذكره ويمكن أن نشتقها من نظريات التعلم الأساسية مثل النظرية الشرطية ونظرية التقليد والمحاكاة والنظرية المعرفية •

بعض أصحاب النظريات مثل « موارير » Mowrer يرى أن التعلم فى كل أشكاله صورة من صور الارتباط الشرطى مع العقاب أو الثواب الذى يتكون من تدعيم أولى أو ثانوى • مترابطا بمنبه أو تنبيه ما •

مثل هذه النظرية الشرطية يمكن أن توحى بنظرية فى التدريس على غرارها • وبعض أصحاب النظريات مثل « باندورا » Bandura يؤكد أن التعليم يتكون على الأقل بصورة كبيرة بمحاكاة المتعلم لنموذج ما يقوم بتقليده ، وفى هــذه الحالة يمكن أن نضع نظرية فى التدريس مختلفة عن النظرية السابقة وتتفق مع فكرة المحاكاة أما النوع الثالث من — النظريات ويمثله « لوتشنز » Luchins فهــو يرى أن التعلم هــو اعادة بناء

موقف بأسلوب عقلى ، وهنا يمكن أن نضـــع نظرية ثالثة فى التدريس على غرار هــذا النموذج (١) •

ومن الواضح أن هذه النظريات الثلاثة فى التعلم كلها صادقة • فالتعليم يختلف باختلاف الأفراد ، وباختلاف الأشياء المتعلمة واختلاف مواقف التعلم • وأى محاولة لاختزال أى من هذه المتغيرات وصياغــة الثلاثة فى نظرية واحدة لا يتناسب وطبيعته الظاهرة •

وهذه الأنواع الثلاثة من النظريات تبدو غير متعارضة وانما تبدو أنها تفسير كيف أن تعلم أشياء مختلفة يتم فى مواقف مختلفة بالتالى فكلها تساعد فى الوصول لوضع نظرية ذات قيمة عن التدريس •

---

(1) See : The Need for Theories of Teaching — by ; Gage L. in : Reading in The Foundations of Education by : Connell W. (et al). Routledge & Kegan Paul. London. 1967. pp. 28, 23.

مراجــع الكتـــاب

اولا : المراجع العربيــة :

١ ـ ابن خلدون : المقدمـــة .

٢ ـ ابن سينا : كتاب السياسة .

٣ ـ ابن عبد البر القرطبى : جامـــع بيان العلم وفضله . المطبعة السلفية المدينـــة المنورة ١٩٦٨ .

٤ ـ ابو حامد الغزالى : احياء علوم الدين .

٥ ـ ـــــــــــــ : المستصفى .

٦ ـ ـــــــــــــ : ميزان العمل .

٧ ـ احمد امين : الاخلاق . دار الكتاب العربى ، بيروت ١٩٦٩ .

٨ ـ ـــــــــــــ : زعماء الاصلاح فى العصر الحديث ـ مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٨ .

٩ ـ احمد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية . دار النهضة العربية .

١٠ ـ السيد محمد بدوى : الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتمـــاع . دار المعارف . القـــاهرة ١٩٦٧ .

١١ ـ توفيق الطويل : فلسفة الأخلاق . دار النهضة العربية ١٩٧٦ .

١٢ ـ جمال الدين أبو بكر الخوارزمى : مفيد العلوم ومبيد الهموم ـ الشئون الدينية بدولـــة قطر ١٩٨٠ .

١٣ ـ رالف لنتون : دراســـة الانســـان ، ترجمة عبد الملك الناشف ـ منشورات المكتبة العصرية ـ بيروت ١٩٦٤ .

١٤ ـ زكريا ابراهيم : عبقريات فلسفية : كانت .

١٥ ـ شهاب الدين محمد بن احمد ابو الفتح الابشهى : المستطرف فى كل فن مستظرف ـ دار الفكر ـ بيروت .

١٦ ـ عبد الله عبد الرحيم العبادى : من الآداب والأخلاق الاسلامية ١٩٧٦ .

١٧ ـ صادق سمعان : الفلسفة والتربية .. محاولة لتجديد ميدان فلسفة التربية .

١٨ ـ عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية .

١٩ ـ ـــــــــــــ : الفلسفة القرآنية .

٢٠ — عبد الوهاب خلاف : علم اصول الفقه : مطبعة النصر — القاهرة .

٢١ — فينكس : فلسفة التربية — ترجمة محمد لبيب النجيحى — دار النهضة العربية .

٢٢ — محمد ابو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية — دار الفكر العربى . القاهرة .

٢٣ — محمد اقبال : تجديد الفكر الدينى فى الاسلام . ترجمة عباس محمود العقاد ، لجنة التاليف والترجمة والنشر . القاهرة ، ١٩٦٨ .

٢٤ — محمد عطيه الابراشى : التربية الاسلامية وفلاسفتها ، عيسى البابى الحلبى ١٣٩٥ هـ .

٢٥ — محمود قاسم : فى النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام . الانجلو المصرية — القاهرة .

٢٦ — مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الاسلامية — النهضة المصرية — الطبعة الثالثة .

٢٧ — نيللر : الأصول الثقافية للتربية ، ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب — القاهرة .

٢٨ — نيللر : فى فلسفة التربية ، ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب — القاهرة ١٩٧٣ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. Archamault, R. (ed) = Philosophical Analysis and Education. Routeldge and Kegan Paul. London 1972.
2. Arronson, E. : The Social Animal. Freeman, San Francisco, 1976.
3. Beck, R. N. : Handbook in Social Philosophy. Macmillan comp. N. Y., 1979.
4. Bernbaum, G. (ed) : Schooling in Decline. Macmillan, London. 1974.
5. Bernbaum, G. : Knowledge and Ideology in the Sociology of Education. Macmilton. London, 1977.
6. Brameld, T. : Education as Power. Holt Rinehart and winston. N. Y. 1965.
7. ————— : Patterns of Educational Philosophy. Harcourt, Brace & World, 1956.
8. ————— : Toward a Reconstructed Philosophy of Education. Holt, Rinehart and Winston, N. Y. 1956.

9. Broudy, H. : Building a Philosophy of Education Prentice-Hall Englewood cliffs. N. J. 1961.

10. Brubacher, J. : Modern Philosophies of Education. McGraw-Hill Book Co, N. Y. 1969.

11. Cahn, S. : The Philosophical Foundations of Education. Harper & Row Publishers. N. Y. 1970.

12. Callahan, J. & Clark, L. : Foundations of Education. Macmillan Publishing Co. U.S.A. 1977.

13. Chabaud. Jacqueline : The Education and Advancement of Women - Unesco - Paris. 1970.

14. Cohen, L. & Manion, L. : Perspectives on Classrooms and Schools. Holt, Rinehart and winston Ltd. U.K. 1981.

15. Connell, W. et als : Readings in the Foundations of Education Routledge & Kegan Paul. London, 1967.

16. Counts, G. : Dare the school Build a new Social Order? John Day Co. N. Y. 1932.

17. Couvert. R. : The Evaluation of Literacy Programmes - A Practical Guide - Unesco - Paris. 1979.

18. Curtis, B and Mays, W. (eds.) : Phenomenology and Education. Methuen. London, 1978.

19. Dewey. J. : Democracy and Education. Macmillan and Co. N. Y. 1916.

20. Elvin, H. : Education and Contemporary Society. C. A. Watts & Co. 1965.

21. Entwistle, H. Class, Culture and Education. Methnen and Co. Ltd. London, 1978.

22. Evans, G. : Learning in Midieval Times. Longman Group Limietd. London. 1974.

23. Evetts, J. : The Sociology of Educational Ideas. Routledge & Kegan Paul-London. 1973.

24. Good, C. : Ditctionary of Education. McGraw Hill Inc. 1973.

25. Gratler. A. : The Training of Adult Middle-Level Personnel. Unesco - Paris. 1972.

26. Griese, A. : Your Philosophy of Education : What is it ? Good Your Publishing Com. Inc. California. 1981.

27. Hely. A. : New Trends in Adult Education : From Elsinore to Montreal. Unesco - Paris.

28. Henderson, A. : Training University Administrators : A Programme Guide, Unesco - Paris. 1970.

29. Horne, H. The Philosophy of Education. MacMillan, Publishing Co. N. Y. 1927.

30. Hummel. C. : Education Today For The World of Tomorrow. Unesco - Paris. 1977.

31. Hunt, M. : Foundations of Education : Social and Cultural Perspectives. Holt. Rinehart and Winston. N. Y. 1975.

32. Illich. I. : Deschooling Society. Harper & Row Publishers. N. Y. 1970.

33. Johnston, H. : A Philosophy of Education. McGraw-Hill Book Co. N. Y. 1963.

34. Judge, H. : School is not Yet Dead. Longman Ltd. London. 1974.

35. Karabel, J. & Halsey, A. (eds.) : Power and Ideology in Education N. Y., Oxford University Press. U. S. A. 1979.

36. Kobayshi. T. : Society Schools and Progress in Japan. Pergamon Press. London. 1976.

37. Knight, G : Issues & Alternatives in Educational Philosophy. Andrews University Press - Michigan. 1982.

38. Le Gall. A & Lauwerys. J. and Holmes, B. and Dryland, A. & Mattsson, s. : Present Problems in the Democratization of secondary and Higher Education. Unesco - Paris. 1973.

39. Lewy, A. : Handbook of Carriculum Evaluation, Unesco - Paris. 1977.

40. Linton, R. : The Cultural Background of Personality., Appelton Century - Crofts - U. S. A. 1946.

41. Morris, B. : Some Apects of Professional Freedom of Teachers-Unesco - Paris. 1977.

42. North White Head : Aims of Education.

43. O'conner, D. : An Introduction to the Philosophy of Education. Routledge and Kegan Paul London. 1957.

44. Palardy. J. : Teaching Today. Tasks and Challenges - Macmillan Publishing Co., Inc., N. Y. 1975.

45. Peters, R. : The Philosophy of Education. Oxford University Press. 1978. G. B.

46. Phenix, P. : Realms of Meaning. McGraw-Hill Series in Education U.S.A. 1964.

47. Reid, L. : Sociological Perspectives on School and Education. Open Books Publishing, London. 1978.

48. Ross, J. : Ground Work of Educational Theory. George Harrap & Co. London. 1962.

49. Schofield, H. : The Philosophy of Education : an Introduction. George Allen & Unwin-London. 1970.

50. Smith, B. & Ennis, R. : Language and Concepts in Education. Rand McNally & Co. Chicago 1961.

51. Taylor, W. (ed) : Research Perspectives in Education. Routledge & Kegan Paul. London, 1973.

52. Trethewey, A. : Introducing Compartive Education, Pergamon Press Australia. 1979.

53. Unesco and the International Association of Universities. Life-Long Education and University Resources. 1978.

54. Unesco : Techincal and Vocational Teacher Education and Training. Monographs on Education. 1973.

55. Van Scotter, R. and Others : Foundations of Education. Social Perspectives. Prentice-Hall, Inc. Engle Wood Cliffs N. J. 1979

56. Venables, P., Higher Education Developments : The Technological Logical Universities : 1956-1976.

57. Williams, G. : Towards Life Long Education : A New Role For Higher Education Institutions, Unesco - Paris. 1977.

58. Wolman, B. : Dictionary of Behavioral Science.

59. Young, M. : Innovation and Research in Education. Routledge & Kegan Paul Ltd. London. 1965.

رقم الايداع ٤٩١٢ لسنـــة ١٩٨٤

مطبعة سجل العرب